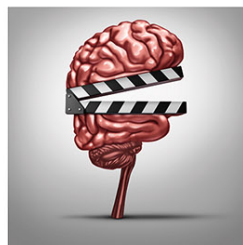
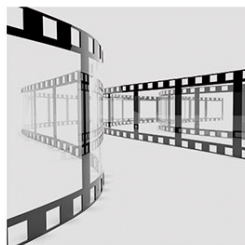


DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



**CINE y  
EDUCACIÓN**

EL USO DIDÁCTICO DEL CINE  
EN LA FACULTAD DE CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN  
DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Autor: **RAÚL ROJANO VERA**  
Director: **MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA**

TESIS DOCTORAL  
MÁLAGA, 2015



Publicaciones y  
Divulgación Científica

AUTOR: Raúl Rojano Vera

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización  
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer  
obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de  
Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica y  
Organización Escolar

Miguel Ángel Santos Guerra, profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, como director de la tesis doctoral presentada por D. Raúl Rojano Vera, titulada *“Cine y educación. El uso didáctico del cine en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga”*,

#### **CERTIFICA**

Que el trabajo realizado por el doctorando reúne los requisitos necesarios de interés académico y actualidad del tema elegido, rigor científico en la metodología utilizada, coherencia estructural, documentación pertinente y abundante y exposición clara y ordenada, de manera que puede procederse a su defensa ante la Comisión legalmente nombrada a tal efecto.

Málaga, 20 de mayo de 2015

EL DIRECTOR DE LA TESIS

Fdo.: Miguel Ángel Santos Guerra





A mi padre, como homenaje a título póstumo, porque me enseñó lo que merece la pena ser aprendido, y a mi madre, que con su amor y entrega ha sido siempre mi referencia, la luz que me mostraba el camino, y la fuerza para recorrerlo.

También a mi mujer, que se merece el título de doctora consorte, pues sin su comprensión no hubiera escrito ni el índice, digo más, para mí hace años que es doctora honoris causa, por toda una vida dedicada a los demás.







# ÍNDICE

<b>ÍNDICE .....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>17</b>
<b>PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO I. IMAGEN, EDUCACIÓN Y VALORES .....</b>	<b>25</b>
<i>I. 1. La educación “por” o “para” la imagen .....</i>	<i>25</i>
<i>I. 2. Un recurso didáctico.....</i>	<i>27</i>
<i>I. 3. La educación en valores en la normativa educativa .....</i>	<i>28</i>
<i>I. 4. El desarrollo de una ciudadanía crítica .....</i>	<i>33</i>
<i>I. 5. El desarrollo de la capacidad crítica: planteamientos teóricos .....</i>	<i>38</i>
<b>CAPÍTULO II. LA NUEVA ALFABETIZACIÓN .....</b>	<b>43</b>
<i>II. 1. Alfabetización mediática.....</i>	<i>44</i>
<i>II. 2. Alfabetización audiovisual .....</i>	<i>54</i>
<b>CAPÍTULO III: EL CINE Y SU LENGUAJE .....</b>	<b>67</b>
<i>III. 1. Aproximación al concepto de cine.....</i>	<i>67</i>
<i>III. 2. Aproximación teórica al lenguaje del cine.....</i>	<i>69</i>
<i>III. 3. Lenguaje vivo, lenguaje que evoluciona.....</i>	<i>71</i>
<i>III. 4. Lenguaje condicionado por la economía.....</i>	<i>73</i>
<i>III. 5. El plano.....</i>	<i>75</i>
<i>III. 6. Los movimientos de cámara.....</i>	<i>79</i>
<i>III. 7. El montaje cinematográfico .....</i>	<i>81</i>
<i>III. 8. La estética cinematográfica .....</i>	<i>86</i>
<i>III. 9. El sonido en el contexto del lenguaje cinematográfico .....</i>	<i>90</i>
<i>III. 10. El tiempo y la narración .....</i>	<i>93</i>
<b>CAPÍTULO IV. EDUCACIÓN: RAZÓN Y EMOCIÓN EN EL CINE.....</b>	<b>99</b>
<i>IV. 1. Razón y emoción en la cultura occidental: un poco de historia .....</i>	<i>99</i>
<i>IV. 2. La emoción en el cine .....</i>	<i>103</i>
<i>IV. 3. Cine: emoción, razón y educación.....</i>	<i>109</i>
<b>CAPÍTULO V. EFECTO DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES .....</b>	<b>113</b>
<i>V. 1. La televisión y el cine: la convergencia.....</i>	<i>114</i>
<i>V. 2. Efectos de los medios audiovisuales .....</i>	<i>116</i>
<i>V. 3. Aspectos negativos de los medios audiovisuales .....</i>	<i>120</i>

**10** Cine y Educación. El uso didáctico del cine en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga

V. 4. <i>El cine: un arma de doble filo</i> .....	122
V. 5. <i>Delimitación conceptual: educación versus manipulación</i> .....	124
V. 6. <i>Los peligros del cine</i> .....	126
V. 7. <i>El cine y la propaganda ideológica</i> .....	127
V. 8. <i>Un poco de historia</i> .....	129
V. 9. <i>Propaganda, cine y educación</i> .....	132
V. 10. <i>La influencia estética de la industria cinematográfica en los espectadores</i> .....	142
V. 11. <i>Percepción selectiva: cada uno ve lo que quiere ver</i> .....	144
V. 12. <i>Quién produce qué y por qué: la producción de películas en la industria cinematográfica</i> .....	146
VI. EL DESARROLLO DEL PROSUMIDOR EN ENTORNOS EDUCATIVOS.....	151
VI. 1. <i>Definición de prosumidor</i> .....	152
VI. 2. <i>Origen del término y contexto político</i> .....	153
VI. 3. <i>Los prosumidores y el uso de internet</i> .....	157
VI. 4. <i>El productor y el consumidor: el prosumidor de información</i> .....	165
VI. 5. <i>Comunidades de aprendizaje a través de la red</i> .....	167
VI. 6. <i>El prosumo audiovisual en la Facultad de Ciencias de la Educación</i> .....	168
VI. 7. <i>Aspectos positivos del found footage como prosumo</i> .....	171
VI. 8. <i>Características psicosociológicas del prosumidor</i> .....	179
VI. 9. <i>Aspectos negativos del prosumo informativo</i> .....	182
VI. 10. <i>Visión crítica de los blogs</i> .....	183
VI. 11. <i>Mass media, redes sociales, propaganda y ciudadanía</i> .....	186
CAPÍTULO VII. METODOLOGÍA EN EL USO DEL CINE .....	191
VII. 1. <i>Las actividades cinematográficas en la Educación: consideraciones previas</i> .....	192
VII. 2. <i>Las nuevas actividades en el marco universitario europeo</i> .....	197
VII. 3. <i>Análisis del film</i> .....	198
VII. 4. <i>El cine-fórum para el análisis de la obra</i> .....	210
VII. 5. <i>Criterios para la selección de películas más allá de los contenidos</i> .....	213
VII. 6. <i>La técnica del cine-fórum</i> .....	221
VII. 7. <i>Justificación del cine-fórum</i> .....	223
VII. 8. <i>Preparación y estrategia del cine-fórum</i> .....	228
VII. 9. <i>Características del cine-fórum</i> .....	237
VII. 10. <i>Preguntas frecuentes durante una sesión de cine-fórum</i> .....	241
VII. 11. <i>Estrategias de participación en el cine-fórum</i> .....	245
VII. 12. <i>¿Clase magistral versus clase participativa?</i> .....	247
VII. 13. <i>Educación por la imagen pero también para la imagen</i> .....	251
VII. 14. <i>Cine formativo</i> .....	257



VII. 15. Actividades cinematográficas en la educación: un método comprensivo.....	259
VII. 16. Actividades basadas en la producción audiovisual en el espacio educativo .....	260
VII. 17. Consideraciones finales respecto al estado de la cuestión.....	278
<b>INFORME DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>281</b>
<b>CAPÍTULO I: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>283</b>
I. 1. Cuestiones preliminares .....	283
I. 2. Objetivos de la investigación.....	287
I. 3. Paradigmas de la investigación.....	288
I. 4. Contexto de la investigación .....	290
I. 4. 1. Aclaraciones previas al contexto de la Facultad.....	290
I. 4. 2. Contexto de la Facultad.....	291
I. 5. Consideraciones preliminares al estudio de campo .....	295
I. 6. Metodología de la investigación .....	298
I. 7. Instrumentos de recogida de información .....	301
I. 7. 1. La observación en el aula .....	301
I. 7. 2. Diario de campo .....	310
I. 7. 3. Selección de los informantes clave.....	313
I. 7. 4. Inconvenientes para concertar entrevistas con el alumnado.....	320
I. 7. 5. Grupos de discusión versus entrevistas de grupo.....	321
I. 7. 6. Análisis de los datos .....	324
I. 7. 7. Triangulación de la información.....	325
I. 8. Cronograma y explicitación del tiempo previsto para su desarrollo .....	328
I. 9. Claves para entender el informe: nomenclatura.....	332
I. 10. ¿Por qué estas categorías y subcategorías? .....	337
<b>CAPÍTULO II: EL CINE COMO RECURSO EDUCATIVO .....</b>	<b>339</b>
II. 1. Es un recurso didáctico más .....	340
II. 2. Es un recurso didáctico muy potente .....	342
II. 3. La frecuencia en su uso .....	346
<b>CAPÍTULO III: CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE PELÍCULAS .....</b>	<b>351</b>
III. 1. La temática de la película está relacionada con los contenidos de la asignatura.....	352
III. 2. Hay un componente emocional que sin formar parte de los contenidos de la asignatura es fundamental para los mismos.....	361
III. 3. Que esté en consonancia con los gustos del alumnado .....	366
<b>CAPÍTULO IV. PROPÓSITOS PARA EL USO DEL CINE .....</b>	<b>375</b>
IV. 1. Emplear un medio para afianzar los conocimientos tratados .....	376
IV. 2. Motivar al alumnado .....	380

IV. 3. <i>Ser y tener: el cine y la vocación docente</i> .....	386
IV. 4. <i>Completar tiempos</i> .....	392
IV. 5. <i>Provocar la reflexión</i> .....	395
IV. 6. <i>Trabajar las emociones</i> .....	402
<b>CAPÍTULO V. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN CON EL CINE</b> .....	<b>405</b>
V. 1. <i>Todos los contenidos pueden ser tratados con el cine</i> .....	408
V. 2. <i>Contenidos relacionados con las emociones</i> .....	412
V. 3. <i>Valores: la inclusividad en la escuela</i> .....	416
V. 4. <i>Aspectos educativos: Organización de centros</i> .....	422
V. 5. <i>Aspectos educativos: modelos educativos</i> .....	430
V. 6. <i>Contenidos históricos</i> .....	445
V. 7. <i>Aspectos sociológicos</i> .....	461
V. 8. <i>Aspectos psicológicos</i> .....	465
V. 9. <i>Contenidos relacionados con la ciencia y la divulgación científica</i> .....	470
V. 10. <i>Contenidos relacionados con la investigación</i> .....	472
V. 11. <i>Contenidos lingüísticos y literarios</i> .....	474
V. 12. <i>La educación artística a través del cine</i> .....	479
V. 12. 1. <i>Educación musical</i> .....	480
V. 12. 2. <i>Didáctica de la Expresión Plástica</i> .....	481
V. 12. 3. <i>Expresión corporal</i> .....	484
V. 13. <i>Valores</i> .....	486
V. 14. <i>Filosofía</i> .....	489
<b>CAPÍTULO VI. METODOLOGÍA EN EL USO DEL CINE</b> .....	<b>493</b>
VI. 1. <i>Ficha o guía didáctica de la película</i> .....	494
VI. 2. <i>Temporalización: ¿en qué momento se proyecta?</i> .....	500
VI. 3. <i>Método inductivo</i> .....	503
VI. 4. <i>Método deductivo</i> .....	508
VI. 5. <i>Qué tiempo se le dedica</i> .....	514
VI. 6. <i>Qué tipo de actividades</i> .....	518
VI. 6. 1. <i>Grupales</i> .....	518
VI. 6. 2. <i>Cine-fórum</i> .....	523
VI. 7. <i>Participación del alumnado</i> .....	536
VI. 6. 3. <i>Trabajos escritos</i> .....	543
VI. 7. <i>Organización espacial del aula</i> .....	551
VI. 8. <i>Papel del profesor</i> .....	554
VI. 9. <i>Papel del alumno</i> .....	559
VI. 10. <i>Uso secuenciado de la película</i> .....	561

VI. 11. Visionado completo de la película.....	566
VI.12. Proyección de la película sin pausas .....	568
VI. 13. Actitud del docente durante la proyección .....	574
VI. 14. Extensión del debate al foro virtual .....	576
VI. 15. Las actividades en línea: los blogs .....	582
Crear conocimientos de forma compartida .....	584
VI. 16. Clima del aula .....	596
VII. COORDINACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE .....	599
CAPÍTULO VIII. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA.....	607
VIII. 1. La formación permanente del profesorado .....	607
VIII. 2. La alfabetización audiovisual.....	611
VIII. 3. Valoración de la película como obra artística.....	628
CAPÍTULO IX. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DIDÁCTICA .....	635
IX. 1. Fundamentación epistemológica de la evaluación de la actividad con cine .....	636
IX. 2. Evaluación de la actividad.....	640
CAPÍTULO X. EL DECANATO COMO DINAMIZADOR DE SU USO .....	649
CAPÍTULO XI. EL ALUMNADO COMO DINAMIZADOR DE SU USO .....	653
CAPÍTULO XII. LA INFRAESTRUCTURA MEDIÁTICA DISPONIBLE PARA EL USO Y LA CREACIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES.....	661
XII. 1. La filmoteca de departamento.....	661
XII. 2. La videoteca de la Facultad.....	664
XII. 3. La infraestructura audiovisual en la Facultad .....	669
XII. 3. 1. Aulas TIC.....	669
XII. 3. 2. Entornos de cine .....	671
XII. 3. 3. Laboratorio de Imagen.....	673
XII. 4. La creación por parte del profesorado .....	676
XII. 5. La creación de los alumnos .....	679
CAPÍTULO XIII. HÁNDICAP A LA HORA DE UTILIZAR EL CINE COMO RECURSO .....	685
XIII. 1. Ocupa mucho tiempo .....	686
XIII. 2. No hay películas para trabajar todos los contenidos .....	688
XIII. 3. Organización horaria.....	692
XIII. 4. La infraestructura. Problemas técnicos.....	697
XIII. 5. El efecto vampiro del cine como recurso educativo .....	699
CAPÍTULO XIV. CONSIDERACIONES FINALES SOBRE EL INFORME .....	703
XIV. 1. Consideraciones finales respecto al proceso.....	711
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>713</b>

- 14** Cine y Educación. El uso didáctico del cine en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga

**LEGISLACIÓN ..... 747**

**FILMOGRAFÍA..... 749**

**WEBGRAFÍA ..... 753**

## **ANEXOS COMPLEMENTARIOS**

Diario de campo

Extractos de entrevistas y grupos de discusión

Grabaciones de entrevistas y grupos de discusión









Fuente: Shutterstock

## Introducción

---

Esta investigación ha tenido un preámbulo de doce años, que es el tiempo transcurrido entre la culminación del programa de doctorado, con su correspondiente proyecto de tesis, en junio del año 2000, y el estudio de casos. Durante el tiempo transcurrido, el doctorando ha ampliado sus conocimientos sobre la educación, pues su formación inicial se ceñía a la alcanzada para la obtención de la Licenciatura en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, además de cursos relacionados con la educación y la comunicación, con un cómputo de horas lectivas próximos al millar, en lugares tan distantes como Pamplona o San Antonio de los Baños, en Cuba (Escuela Internacional de Cine y Televisión). Sin embargo, los conocimientos en el campo de la educación se limitaban a los adquiridos durante la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), además de las reflexiones introspectivas en las que como estudiante, intentaba comprender qué aspectos ayudan a aprender.

Posteriormente cursó los estudios que conducen a la Diplomatura en Magisterio, en la especialidad de Educación Primaria.

Respecto al motivo de la elección de esta investigación, el cine y la educación, hay que aclarar que, desde la etapa de estudiante de la educación obligatoria este doctorando se sintió atraído por este recurso didáctico. De forma que pensó que sería una magnífica idea investigar sobre estas dos vocaciones: el cine y la pedagogía.

Las imágenes pueden ayudar a reflexionar, entender conceptos, y en general, servir como instrumento de crecimiento personal. Nadie duda de la capacidad que tienen las películas como recurso didáctico. Sin embargo, hay que enseñar a los jóvenes a ser críticos con lo que ven. Precisamente desarrollar la capacidad crítica es uno de los objetivos del sistema educativo. Potenciar en el alumnado ese aspecto que ayude a alcanzar esa necesidad social tan mencionada en los últimos años: fomentar una ciudadanía crítica, participativa y responsable. Este es uno de los grandes retos a los que se enfrenta la comunidad docente en la actualidad.

Esta educación ciudadana debe tener como última finalidad dotar al alumnado con una capacidad crítica para poder ejercer la ciudadanía con las características mencionadas. Y una herramienta de primer orden para desarrollar estas capacidades la encontramos en el cine. Aprender a ver cine desde una posición crítica es una motivadora forma de ayudar al alumnado a seguir creciendo en el desarrollo integral de la persona. El conocimiento del lenguaje del cine sirve bien a los fines mencionados, sin embargo, a menudo ocurre que los propios docentes no han sido formados en esta nueva alfabetización. “Thomas Edison dijo, de acuerdo con Larry Cuban (1986: 9): ‘Creo que las películas están destinadas a revolucionar nuestro sistema educativo y en pocos años más sustituirán, en gran medida, si no totalmente, la utilización de los libros de texto’” (Reia-Baptista, 2012, p. 82).

Para Mussolini, el cine era el arma más poderosa, y de igual forma lo han considerado muchos otros gobiernos, tanto democráticos, como totalitarios, que

han encontrado en este producto cultural una importante plataforma desde la que propagar unos mensajes, a menudo no exentos de carga ideológica.

Siendo conscientes de la necesidad de desarrollo de una ciudadanía activa y participativa, y de que para alcanzar esto hay que empoderar a las personas de elementos de juicio crítico frente a la iconosfera en la que están inmersos, cabe preguntarse: ¿qué uso se hace del cine en la Facultad donde se forman los futuros docentes?

Para dar respuesta a esta pregunta, objeto de la presente tesis, se estructura la misma en dos partes.

En la primera de ellas, se aborda lo que se denomina estado de la cuestión, de forma que se estudian las cuestiones teóricas que aportan luz respecto al uso del cine en el espacio educativo universitario. Para ello se lleva a cabo un estudio pormenorizado de artículos y libros que tienen por objeto el empleo del cine en la educación. Cabe destacar dos campos que se abordan, uno como objeto de estudio en sí mismo, y otro como recurso didáctico al servicio de unas asignaturas.

En la segunda parte, se realiza un estudio de campo basado en entrevistas en profundidad a informantes clave. Que no son otros sino los propios protagonistas en el uso del cine en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Es decir, los docentes que introducen en sus clases este elemento. Algunos de ellos permiten asistir a esas sesiones, compartiendo juntos esas experiencias de enseñanza y aprendizaje, e incluso facilitando las entrevistas a los discentes. También aportan materiales didácticos relacionados con el cine, así como el acceso a través del campus a las páginas de las asignaturas. Todo ello siguiendo una metodología cualitativa que permite alcanzar un conocimiento sobre este objeto de estudio.

Asimismo, se hace preciso justificar el uso de la tercera persona del singular como norma general del informe, pese a que desde el principio, el mismo se comenzó a redactar en primera persona, que por otra parte resulta más coherente para el que redacta cualquier escrito personal. Sin embargo,

entre la bibliografía leída, existían algunos textos que coincidían en afirmar que lo más correcto es redactar un informe científico en tercera persona del singular. Alegando una cuestión puramente formal, ya que aparenta mayor rigor científico que aquellos otros informes redactados en primera persona. Parece que existe menos subjetividad cuando la misma persona redacta en tercera que en primera persona, pues se toma distancia respecto al objeto de la investigación, o al menos es lo que piensan algunos expertos. Quien escribe estas líneas no suscribe este parecer, toda vez que cualquier investigador realiza su labor desde sus propias creencias, asumiendo unos conceptos y unas perspectivas que lo posicionan respecto al objeto de estudio. A nadie se le puede escapar el hecho de que un científico tiene sus creencias, y que aparentar tomar distancia utilizando la escritura en tercera persona no aumenta el rigor científico. Tal rigor proviene de la honradez que se le presupone al investigador que asume unos conceptos, unas definiciones, y unas perspectivas que expone y aclara en el propio trabajo. Asir la bandera blanca de la neutralidad en determinadas investigaciones puede suponer un mayor engaño que expresar con franqueza, y desde el comienzo, el por qué del objeto de estudio, y de la metodología empleada.

Por otro lado, y a pesar de que no sea del gusto de algunos investigadores etnográficos, como tampoco lo es de quien escribe este informe, hay que reconocer que existe un mayor grado de dificultad en la redacción de un informe en tercera persona que en primera. Pues hablar de lo que a uno le ocurre y lo que descubre como si fuese a un tercero, resulta una labor casi esquizofrénica, o cuanto menos es una actividad en la que se desarrolla la doble personalidad: la del escritor y la del investigador.

En cualquier caso se trata de un elemento de poca enjundia, pues entra en el campo de los aspectos estilísticos de la escritura, y alejado de la propia investigación y su objeto de estudio.

Finalmente, este doctorando quiere expresar su más sentido agradecimiento a su querido director Miguel Ángel Santos Guerra, así como a sus no menos queridos amigos y guías Francisco Murillo Mas e Ignacio Rivas

Flores, por la inestimable ayuda ofrecida, y por la dedicación que brindan a todos los que están necesitados de orientación para salir del laberinto que supone la realización de una tesis. Y más aún, a toda la comunidad educativa.

De igual forma, y para cerrar estas palabras de gratitud, hay que recordar que gracias a todas las profesoras y profesores, así como a las alumnas y alumnos que de forma anónima y generosa han colaborado en esta investigación, se ha podido realizar este estudio. Sin esa cooperación no se hubiera podido realizar este informe.







Fuente: Shutterstock

## PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA

---

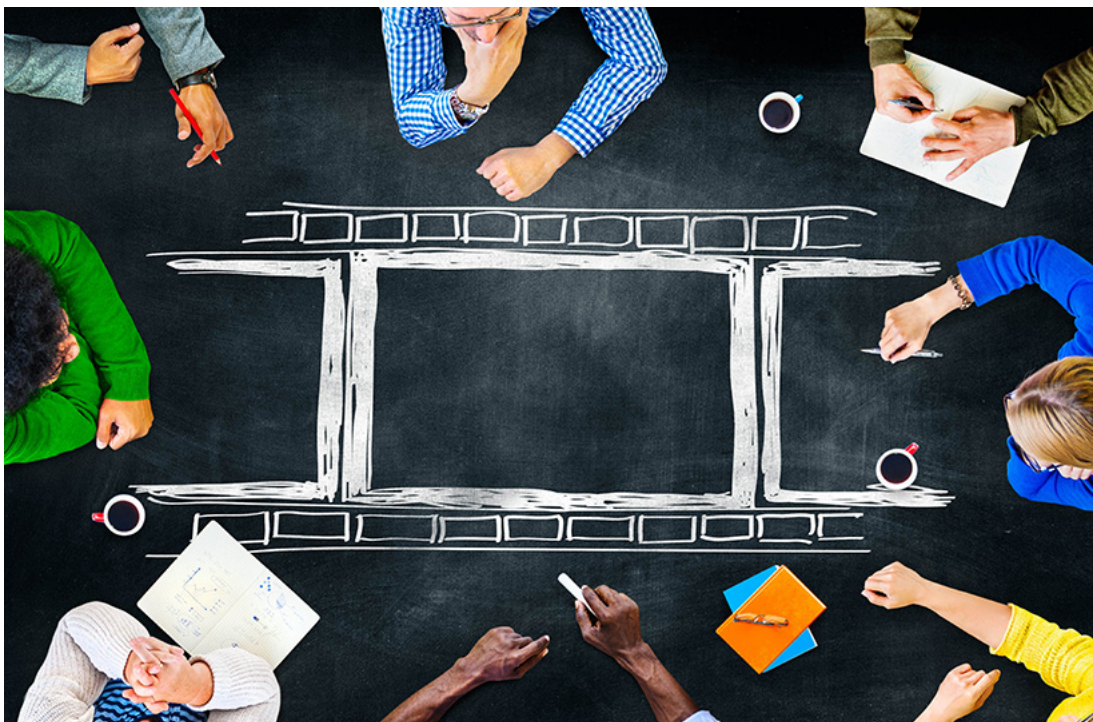
Existe una extensa bibliografía respecto al uso del cine como recurso didáctico centrada en las etapas de educación obligatoria, esto es, primaria y secundaria. Sin embargo no es fácil encontrar alguna investigación relacionada con el uso del cine en la etapa universitaria, y menos aún en las Ciencias de la Educación.

Por ello, esta aproximación teórica está centrada en la bibliografía cuya temática gira en torno al cine y la educación, lo que contempla distintos modelos de actuación.

En unos casos el interés docente se centra en el cine, mientras que en otros casos, éste no deja de ser un mero instrumento al servicio exclusivo de los contenidos abordados por los docentes.

Ambos modelos son expuestos a largo del primer capítulo. Si bien hay que tener en cuenta que en el estudio de campo, el cine como objeto de estudio no se

da, a veces, ni siquiera en las asignaturas cuyo currículum está íntimamente relacionado con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Y es que, como alegan los docentes responsables de las mismas, los contenidos que abarcan estas materias son tan amplios, y es tan limitado el tiempo para impartirlas, que no se pueden detener a trabajar con el necesario tratamiento todos los contenidos que aparecen en el currículum.



Fuente: Shutterstock

## CAPÍTULO I. IMAGEN, EDUCACIÓN Y VALORES

Este capítulo ofrece en primer término una visión real del tratamiento que recibe el cine en el entorno educativo. De ahí que el título del primer epígrafe sea “la educación ‘por’ o ‘para’ la imagen”.

En segundo término se aborda el importante puesto que tienen los valores dentro del sistema educativo, y también, cómo el trabajo de esos valores en la educación encuentra un formidable aliado en el cine.

### *I. 1. La educación “por” o “para” la imagen*

El uso en este enunciado de una u otra preposición implica dos formas de abordar ambos conceptos: imagen y educación. Y de manera especial cuando la imagen está en movimiento, esto es, el uso del cine en la educación. Dependiendo de la elección de una u otra preposición así será la planificación de la actividad, en cada uno de los elementos del currículum.

El primer capítulo del libro *Imagen y Educación* (1984), del profesor Santos Guerra, lleva por título “Las tentaciones de la pedagogía ante la educación para la imagen”. En su tercer epígrafe, titulado “La imagen, simple instrumento de poder pedagógico”, critica el hecho de que en la mayoría de ocasiones se emplea el cine como un mero recurso didáctico, de los muchos disponibles a los que tiene acceso el educador.

Esto ocurre cuando se elige la preposición “por”, y se refiere al uso del cine como una herramienta educativa más. Sin importar lo más mínimo el conocimiento de ese lenguaje fílmico con el que se está transmitiendo. Para estos docentes lo que importa en un filme es el “qué” y no el “cómo”. Se trata de poner la película al servicio de unos objetivos didácticos y de unos contenidos, que son los que se tienen que impartir en sus asignaturas.

Sin embargo, cuando se utiliza la preposición “para” existe un cambio sustancial en el papel que el docente le otorga a la imagen, y más concretamente al cine.

Tal es el caso de profesores que creen necesario la alfabetización respecto al lenguaje cinematográfico.

*[...] Lo importante es el caudal de conocimientos que el alumno puede recibir, pero no se convierte en objeto de reflexión la naturaleza misma de este canal de comunicaciones.*

*Se trata de un aprendizaje POR la imagen. Deberíamos ir a un aprendizaje PARA la imagen. No es suficiente hablar de las “funciones de la imagen en la enseñanza”, como reza el título de una obra del Profesor Rodríguez Diéguez, sino de las “funciones de la enseñanza en la educación para la imagen” (Santos Guerra, 1984, p. 21 y 22).*

Estas palabras cuentan con tres décadas de historia, pero en este campo poco se ha avanzado, a tenor de las experiencias vividas por este investigador, quien durante más de una década ha estado cursando distintas titulaciones en tres facultades distintas de la Universidad de Málaga, además de ejercer como docente de secundaria y bachillerato.

## ***1. 2. Un recurso didáctico***

En ocasiones se hace un uso indiscriminado de este recurso, con lo cual se desvirtúa todo ese enorme potencial que indudablemente tiene como recurso educativo. Hay un texto que refleja de forma clara esta crítica. “Frecuentemente se pierden de vista los objetivos en que se inserta la acción pedagógica de los llamados medios audiovisuales, dejando en un desamparo teleológico la utilización de los mismos y desposeyendo de sentido antropológico la actividad” (Santos Guerra, 1984, pág. 22). Afortunadamente este extremo es más frecuente en etapas inferiores del sistema educativo, donde, a menudo, se les suele poner una película a los chicos y chicas sin hacer nada con ellas. Durante el proceso de la toma de datos muchos alumnos y alumnas han expresado esta crítica en las entrevistas.

La Facultad de Ciencias de la Educación es pionera en el trabajo con distintos tipos de recursos, y en línea con esta máxima, el cine está presente como un recurso de primer orden.

*La atracción que el formato audiovisual suscita y la gran difusión del mercado del cine impacta a todos los sectores de la sociedad. La buena acogida que tiene entre niños, niñas, jóvenes y adultos, le otorga también la capacidad de ser utilizado, con garantías de éxito, como herramienta para la educación en valores en cualquier ámbito de formación (Cine y educación en valores 2.0., s.a, s.f., página web).*

En todos los casos estudiados en el transcurso de esta investigación el cine ha sido utilizado como un recurso didáctico. No parece algo descabellado, puesto que el conocimiento del lenguaje del cine no entra dentro de los contenidos que el profesorado tenga que impartir. Excepción hecha de alguna asignatura como *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*, donde el conocimiento del mundo de la imagen queda diluido en un programa en el que trabajar demasiados contenidos.

De ahí las palabras de Santos Guerra (13 de abril de 2013): “Algunos profesores utilizan el cine como un simple auxiliar didáctico, pero son muy pocos quienes entienden que el cine es un lenguaje con un código propio que

hay que entender y en el que las personas se pueden expresar” (mensaje de blog).

A la luz de los datos obtenidos en esta investigación, cabe afirmar que no es una cuestión de desconocimiento sobre la importancia de este empoderamiento, ya que son muchos los docentes que “entienden que el cine es un lenguaje con un código propio que hay que entender y en el que las personas se pueden expresar” como apuntaba en líneas anteriores. Sin embargo tal reconocimiento no supone un cambio de actitud hacia su conocimiento, y por ende no implica un cambio en la dinámica de clase cuando se emplea el cine. El autor de esas palabras hace alarde de un intelectualismo moral propio de los optimistas antropológicos. No se trata, como pensaba Sócrates, que el que conoce la justicia obra de forma justa, y el que obra mal lo hace por desconocimiento. Lo que llevado a este debate sería significaría que el que no se trabaje de otra forma con el cine en la educación es porque realmente no se le atribuye la suficiente importancia a este recurso. Se han mantenido entrevistas con más de 50 docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación y, en muchos casos, la mayoría, reconocen la importancia de conocer este lenguaje. Sin embargo no es óbice para trabajar con este recurso de una forma poco enriquecedora desde el punto de vista de la alfabetización audiovisual.

En el informe se exponen las diversas razones que se esgrimen para no utilizar este recurso en ningún caso, o en otros casos, emplearlo como un auxiliar para trabajar unos contenidos.

### ***1.3. La educación en valores en la normativa educativa***

No es objeto de esta investigación realizar una comparativa de las leyes educativas que se han sucedido en los últimos años, aunque sí resulta pertinente realizar una reflexión sobre el espíritu de la Ley Orgánica de Educación, que ha estado en vigor durante seis años, y que supuso un cambio significativo en algunos aspectos fundamentales, como es el caso de la introducción de forma protagonista del concepto de ciudadanía. Noción que adquiere un sentido teleológico, inundando toda la ley con la finalidad de



desarrollar una ciudadanía libre, activa, crítica, solidaria, democrática, y participativa, entre otros adjetivos que acompañan a este concepto.

Todos estos conceptos han ido emergiendo de forma natural a lo largo de la investigación. El cuerpo docente que ha participado en este estudio ha justificado su actividad cinematográfica apelando a conceptos como ciudadanía responsable, crítica y participativa. Lo que ha motivado a este investigador a indagar sobre los motivos de tales argumentos.

Esta investigación se gestó en pleno desarrollo de la mencionada ley, y ya sea por causa de ella, o más probablemente porque existía un caldo de cultivo que le precedía, y que, como consecuencia dio a luz esta norma, este texto preceptivo ha marcado un hito en lo referente a la educación para la ciudadanía.

Ese caldo de cultivo al que se hacía referencia es el protagonizado por los académicos del mundo de la educación. Y que influyen en las nuevas promociones de profesoras y profesores ofreciendo preguntas que invitan a la reflexión. En la cúspide de la pirámide de cuestiones están: ¿qué es educar?, y, ¿cómo educar?

En última instancia, cada uno de los docentes debe dar respuesta a estas cuestiones cada uno de los días en los que está con el alumnado. Cabría incluso extender tal afirmación a todos los días de su vida. Pues el momento de situarse en clase con el alumnado es sólo una parte del trabajo. Cuando el profesorado en su vida privada está viviendo algunos momentos de ocio, a menudo piensa en el valor educativo de la actividad. Cuando asiste como espectador a una obra cinematográfica, teatral, o contempla el corte de una montaña donde construyen un puerto, está pensando en el magnífico ejemplo visual que esa panorámica ofrece para ilustrar determinados contenidos: los pliegues de la tierra, la tectónica de placas, la erosión, y la problemática del avance social frente a la protección del medio ambiente. El docente vocacional observa en una imagen un recurso para ilustrar unos contenidos.

Cabría preguntarse qué sentido tiene hablar de estos aspectos de la anterior normativa en una investigación que tiene por objeto el uso del cine en

la educación. En respuesta a tan oportuna cuestión se hace necesario aclarar que para desarrollar esos adjetivos mencionados el cine es un valor de primer orden. Loscertales y Bonilla (2009) realizan una reflexión en un capítulo que lleva por título “¿Por qué el cine se ocupa de los valores? ¿Es útil para educar en valores?” (p. 13). Potenciar una ciudadanía en los términos descritos en los párrafos precedentes requiere desarrollar la empatía, y el cine nos hace vivir los sentimientos y pensamientos de otros; potencia la capacidad crítica, tomando consciencia de lo que se esconde detrás de los mensajes audiovisuales. Además, se presta a trabajar con este recurso buena parte de los contenidos que aparecen en el currículum de la educación obligatoria, pero también y de forma especial, en las titulaciones universitarias que tienen que ver con la formación de los futuros docentes. “El cine nos ayuda a comprender aspectos de la sociedad donde vivimos. Refleja el momento histórico en qué se ha creado cada película” (p. 26).

La LOE anunciaba en su Preámbulo que “la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

No en vano, y también en el Preámbulo la LOE se podían encontrar las razones de este cambio, y las orientaciones del mismo cuando afirmaba que “a la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan”. Siempre teniendo como premisa la construcción de un “entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

También se destacaba la necesidad de “abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Además, venían redactados en el Preámbulo de esta ley la relación de principios de la educación, entre los que cabían destacar: “la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Por otra parte nos encontrábamos con unos fines de la educación que pueden parecer obvios, pero que cuando se proponen como espina dorsal del sistema educativo, al menos en teoría, resulta de un alcance profundo. Se trataba, pues, de una declaración de intenciones, que si bien es cierto que a menudo se queda en eso, en una mera declaración de intenciones, nadie puede negar es que al menos esos propósitos están ahí. Y como ya apuntaba Kant (2007):

*La buena voluntad no es buena por lo que efectúe o realice ni por su aptitud para alcanzar algún determinado fin propuesto previamente, sino que sólo es buena por el querer, es decir, en sí misma, y considerada por sí misma es, sin comparación, muchísimo más valiosa que todo lo que por medio de ella pudiéramos realizar en provecho de alguna inclinación y, si se quiere, de la suma de todas las inclinaciones (p. 8).*

Retomando los fines de la educación en el citado preámbulo se destacan: “el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Es incuestionable que el cine es una magnífica herramienta para alcanzar estos fines educativos, por encima que otros medios de comunicación social. Debido a su enorme poder para fabricar emociones:

*El cine tiene una gran capacidad para transmitir valores, actitudes y modelos de vida porque en el cine se reinterpreta la realidad circundante e incluso, se reinventa. Además, el carácter de divertimento que tiene, facilita la posibilidad de que los individuos puedan sentirse identificados, llegando a adoptar algunos de los valores o comportamientos que en las películas se transmiten. Esta facultad hace que el cine pueda jugar un papel fundamental en los procesos de socialización de las personas (Cine y educación en valores 2.0., s.a, s.f., página web).*

Asimismo se proponía en el preámbulo de la ley: “el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). La citada ley expone que esos principios y fines permiten asentar sobre bases firmes todas las actividades educativas.

Como se puede apreciar en los párrafos precedentes, los valores se convirtieron en el gran caballo de batalla de la LOE, si bien es cierto que bajo el término valores cada grupo humano interpreta unos códigos morales concretos, de esta forma algunos hablan de valores cristianos, valores democráticos, o incluso valores nacionales. Se podría decir que la palabra “valores” es como el comodín del público, cada colectivo interpreta lo que quiere.

Profundizando un poco más en la polémica del término se hace necesario recordar que lo que unos colectivos consideran valores por otros grupos es considerado como antivalores. Tal es el caso del matrimonio entre personas del mismo sexo. Para unos resulta el gran logro de los derechos civiles en la última década, alcanzando una igualdad de derechos entre las personas, y para otros ha sido un ataque a los valores católicos, y por ende de la familia tradicional. En cualquier caso, y en sintonía con el autor de estas líneas, los valores serían todos aquellos términos que contribuyen a la formación de una ciudadanía más

libre, más cohesionada y con mayor justicia social. Serían todos aquellos vocablos entroncados directamente con el lema de la Revolución Francesa (1789): libertad, igualdad y fraternidad.

#### ***1. 4. El desarrollo de una ciudadanía crítica***

El lector ha podido comprobar con la lectura del epígrafe anterior que los valores han sido uno de los contenidos más frecuentes que se han trabajado en las sesiones cinematográficas en las que el investigador ha podido participar. Por ello aparecen en el informe de la investigación entre los contenidos que se trabajan con las películas.

De igual forma también se puede encontrar la reflexión crítica como uno de los grandes objetivos que persigue el profesorado cuando se decide a trabajar con el cine.

Ambos conceptos, reflexión crítica y valores, están íntimamente relacionados con la ciudadanía, de ahí que se hable de ciudadanía crítica, responsable, solidaria y participativa. Y aunque a algunos con poco juicio les pudiera parecer que todo está conseguido, está lejos de que esto ocurra. El avance en derechos sociales en el último siglo ha sido profundo, sin embargo sólo hay que observar los vaivenes en la legislación educativa para comprobar que no todo está hecho.

Existe un dicho, aunque no muy extendido, que afirma que lo que no se invierte en educación se acaba invirtiendo en cárceles.

El profesorado que ha participado en esta investigación está en clara sintonía con el mencionado principio, motivo por el cual en algunos de los debates realizados al hilo de proyecciones cinematográficas, se ha reflexionado sobre las finalidades educativas de las dos últimas leyes. No se puede olvidar el hecho de que esta investigación se ha producido durante el curso 2012-2013, cuando el debate sobre la LOMCE ha alcanzado su máximo protagonismo. Indudablemente, para el juicio de la mayoría de los docentes universitarios de

este centro, no se puede formar a esta generación de futuros docentes de espaldas a este debate, máxime cuando ellos serán los que vivan en primera persona las consecuencias de la normativa.

En sintonía con las inquietudes reflejadas en los debates conviene repasar levemente algunos hechos diferenciadores entre las dos últimas leyes educativas aprobadas en el congreso.

En el Preámbulo de la LOE aparecía uno de los objetivos fundamentales de la misma, que al mismo tiempo suponía una novedad en el sistema educativo español, y que debería ser piedra angular del mismo, incluyendo lógicamente a la etapa universitaria, se trata del desarrollo de una nueva ciudadanía. En los siguientes términos venía redactado este anhelo:

*En lo que se refiere al currículo, una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación [...]. Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio, [...] así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Esta educación, [...] no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares. La nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).*

En estas líneas nos hablan de un nuevo concepto de ciudadano: más humanizado, más solidario, más libre y mucho más democrático. A todo ello puede y debe contribuir el cine con su capacidad afectiva y efectiva. A desarrollarnos como personas, desarrollando nuestra capacidad de empatía. Haciéndonos sentir *la vida de los otros*, como reza el título de la magnífica película alemana.

La anterior ley era sensible a esta necesidad, y por ello le otorgó en su texto el lugar que requería. Así, tras la etapa de la educación obligatoria, y previo al comienzo de los estudios universitarios se encuentra el Bachillerato. Su alumnado presenta las mismas características psicoevolutivas que el

alumnado universitario. Resulta oportuno evidenciar el hecho de que los objetivos que planteaba la anterior Administración para este alumnado son deseables para todos los que cursan estudios universitarios. Y de igual forma puede ser extensible a toda la ciudadanía, pues es el camino para alcanzar una democracia más profunda.

Conviene recordar que hasta en cinco ocasiones se repetían las palabras “crítica” y “críticamente” a lo largo de los objetivos, que tanto la LOE, como el Real Decreto 1467/2007, planteaban para el Bachillerato. Concretamente en el “b”, “c”, “h”, “j” y “k” aparecían estos vocablos. Cabe incidir llegados a este punto, en que una forma privilegiada para desarrollar la mencionada capacidad crítica es el análisis de películas. Por ello son tantos los docentes que defienden el uso de este recurso, e incluso con estrategias en las que no sean un mero instrumento al servicio de unos contenidos, sino potenciando el conocimiento de este lenguaje con el objetivo de armar a los ciudadanos de una capacidad crítica ante este medio que inunda nuestras vidas.

Las asignaturas de las distintas titulaciones de este Centro podrían contribuir al desarrollo de esta capacidad, si bien sería necesario seguir trabajando para mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje en aras de un conocimiento del lenguaje audiovisual integrado en esas tareas.

Los párrafos señalados en estas páginas y redactados en la anterior normativa no debían ser únicamente aplicables a la etapa de la educación obligatoria. El individuo no queda formado de por vida tras su paso por estas primeras etapas educativas. Cualquiera de los párrafos anteriores debería ser suscrito por cada una de las titulaciones universitarias que se imparten, no sólo en este país, sino en cualquier país del mundo.

Como todos sabemos, la LOMCE acaba con estas intenciones, alegando que se trata de una asignatura cuya única finalidad es la de adoctrinar a los niños con ideas perniciosas para el conjunto de la ciudadanía. Como se colige de las palabras de Alicia Delibes, viceconsejera de Educación de la Comunidad de Madrid:

*Se trata de una educación con un contenido moral y político, de un sesgo muy determinado. [...] La izquierda pretende conducir la voluntad de los niños y moldear sus conciencias.*

*La Iglesia Católica se opuso también a ella, tachándola de totalitarista.<sup>5</sup> Los puntos más criticados eran los que se referían a la educación sexual, la enseñanza de familias multiparentales u homosexuales mediante una visión alternativa a los valores tradicionales, y el fin "laicista y de adoctrinamiento estatal".<sup>6</sup> El arzobispo de Toledo, Antonio Cañizares, señaló que los centros que impartan esta asignatura "colaborarán con el mal"<sup>7</sup> y que la materia "es un ataque más a la familia", en referencia a la Ley sobre el matrimonio homosexual que se acababa de aprobar, y que la Iglesia Católica también desaprobó. Por su parte el católico Foro Español de la Familia hizo un llamamiento a los padres para que "objektaran" contra la nueva asignatura (Fuente: Wikipedia, documento en línea).*

Lógicamente, quienes creen que esta democracia ha alcanzado su más alto grado de perfección no van a proponer ningún cambio en el modelo de ciudadanía, ni tampoco van a permitir que sean otros los que propongan cambio alguno en este sentido. Puesto que no hay un modelo de ciudadanía, ni cambios profundos en el modelo político que merezcan ser abordados. No promoverán ningún cambio, antes todo lo contrario, lo evitarán, quienes se sienten cómodos con un concepto de democracia representativa en el que cada cuatro años el ciudadano pueda ir a votar, aunque luego no se gobierne conforme a lo que en el programa electoral del partido en cuestión estuviese planteado.

Prueba de la anterior reflexión es que en la LOMCE tan sólo aparece la palabra "ciudadanía" en 6 ocasiones, las 5 primeras aparecen en la página 9, en el preámbulo, en el punto XIV, a lo largo de 14 renglones, haciendo alusión a una recomendación de la Unión Europea. Y la última en la página 28. A continuación se expone el mencionado texto de la página 9:

*La Recomendación (2002)<sup>12</sup> del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, de fecha 16 de octubre de 2002, señala que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia.*



*Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.*

*Esta Ley Orgánica considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa).*

Como cabe apreciar en su lectura, se trata de una recomendación del Consejo de Ministros de Europa que se transcribe en la ley, pero haciendo caso omiso a tal recomendación. Paradójicamente se ejecuta todo lo contrario de lo que expresa la recomendación, pues si la anterior ley, (LOE), estaba impregnada de este espíritu, apareciendo el concepto “ciudadanía” hasta en 19 ocasiones, en esta, (LOMCE), desaparece el concepto, pues sólo se menciona el vocablo en 5 ocasiones en 14 renglones que aluden a la recomendación europea, sin embargo, después de mencionar tal recomendación finiquitan el asunto haciendo desaparecer las asignaturas que integraban en sus títulos este concepto. Siendo esta otra prueba irrefutable que evidencia la concepción que tiene el actual ejecutivo acerca de la mencionada recomendación europea.

El concepto de ciudadanía encierra en sí mismo todo un conjunto de adjetivos que le otorgan el gran valor que tiene. Aparejada a este sustantivo nos encontramos con la necesidad de desarrollar esa capacidad crítica y reflexiva que requiere el ejercicio de una ciudadanía democrática. Esto debería ser un anhelo del conjunto de la población, más allá de intereses partidistas, y traducirse el mismo en el conjunto del sistema educativo. Pero de manera particular, en el alumnado universitario que cursa estudios que conducen a las titulaciones que les capacitan para la docencia. Paradójicamente, el desarrollo de estas capacidades no ha ido avanzando al mismo ritmo que se ha

evolucionado la sociedad del conocimiento. Cada vez se hace más patente la ausencia de esta capacidad crítica, y por lo tanto la necesidad de su ejercicio en el sistema educativo se agudiza. No es comprensible que en una democracia, que debería ser el contexto idóneo para el pensamiento libre, nos encontramos con una juventud mediatizada por la iconosfera en la que están inmersos. Y donde la reflexión sobre los propios medios, y de forma especial sobre el cine y la televisión, no se convierta en una herramienta pedagógica importante, al mismo tiempo que un objeto de estudio.

### ***1. 5. El desarrollo de la capacidad crítica: planteamientos teóricos***

William Layton (1990) escribió un libro titulado: *¿Por qué? Trampolín del actor*. De su lectura se puede deducir que la cuestión sobre el por qué de las cosas no es sólo el trampolín del actor, también debería ser el trampolín de todas las personas, sea cual fuere su quehacer, ya se dedique a la vida contemplativa, ya se dedique a la construcción. Uno de los aspectos que diferencia a un profesional de otro, más aún, a una persona de otra, es la capacidad de hacerse preguntas. Un periodista, un filósofo, un pedagogo, o cualquier otro profesional, serán mejores en la medida en que sean capaces de plantearse cuestiones atinentes y proponer respuestas fundamentadas a las mismas. Nadie que previamente no se haya planteado deficiencias podrá proponer soluciones, o dicho de otra forma, para proponer respuestas previamente hay que plantearse preguntas. Con esta afirmación no se descubre nada nuevo.

En el caso que se aborda en estas líneas, la capacidad crítica se desarrolla preguntándose por el porqué de los mensajes en sus distintos códigos, emitiendo juicios de valor respecto a los mismos, evaluando su eficacia, en definitiva, deconstruyendo el mensaje. En este sentido, Ferrés (1995) realiza una inteligente reflexión en un epígrafe titulado “la necesidad de formación”: “Educar para la reflexión crítica supone ayudar a tomar distancias respecto a los propios sentimientos, saber identificar los motivos de la magia, comprender el sentido explícito e implícito de la informaciones y de las historias... y, sobre

todo, ser capaces de establecer relaciones coherentes y críticas entre lo que aparece en la pantalla y la realidad del mundo fuera de ella [...]” (p. 106).

De esta forma, la reflexión crítica sobre la filmografía lleva aparejada la necesaria alfabetización mediática, en su vertiente más cinematográfica, esto es, en el conocimiento del lenguaje audiovisual.

Por su parte Buckingham (2005) critica los planteamientos teóricos de Masterman (1980) para quien “la educación mediática era un proceso ‘desmitologizador’, que se preocupaba de hacer visible la ideología” (p. 173) haciendo visible los mensajes mediáticos. Buckingham mantenía que esta postura implicaba que estaban siendo influidos por una ideología contraria a sus propios intereses. Y que sólo se podrían liberar de esta influencia mediante un análisis en el que la verdad saliese a la luz, y adoptándose una postura crítica. De esta forma mediante la educación mediática, se desarrolla la capacidad crítica, y así se despertarían de ese sueño dogmático. Para el profesor de la Universidad de Londres estos planteamientos son los más extendidos, sin embargo parecen estar desfasados. Para Buckingham (2005) este planteamiento sitúa al profesor en el centro del análisis crítico y a su reflexión como la verdaderamente crítica.

Masterman (1980) muestra un planteamiento más subversivo, haciendo hincapié en la necesidad de un análisis crítico que desmantele los intereses ocultos que esconden los mensajes audiovisuales.

En las antípodas del anterior posicionamiento se encuentra Buckingham (2005), fiel representante del *stablishment*, que por ende, apuesta por las bondades de la iconosfera reinante. Motivo por el cual hace coincidir, o al menos eso se colige de su lectura, la ideología que transmiten los textos audiovisuales, con los intereses de los propios ciudadanos. Cabe deducir que tienen los mismos intereses los dueños de las grandes corporaciones de la comunicación, a la sazón personas con un inmenso poder que emana de lo económico y que por ello abarca también la esfera política y social, que aquellos que pertenecen a la

menguante clase media, que cabalga a buen ritmo hacia la pobreza en los países del sur de Europa.

Contra este entramado de poder previenen Masterman (1980) y otros muchos expertos que estiman necesario el análisis crítico de los mensajes, y por ello la alfabetización mediática e informacional de los ciudadanos, en aras de ejercer una ciudadanía más participativa, crítica y responsable. Que sirva de control de los excesos del poder que tiende a centralizarse en oligopolios especializados en crear sinergias que rompen las bases ideológicas de aquella ideología que defienden a ultranza. ¿De qué otra forma se podría comprender las relaciones entre los tres poderes en una democracia que sienta sus bases en el liberalismo? Liberalismo que encuentra entre sus postulados fundamentales y fundacionales la necesaria separación de los tres poderes.

No tener en cuenta esta reflexión, cuando se hace apología de la alfabetización que nos ocupa, es cerrar los ojos a una evidencia. Teorizar sobre el necesario desarrollo de la capacidad crítica como uno de los objetivos del sistema educativo, y al mismo tiempo no contemplar esta perspectiva de análisis, es tener un punto de vista no crítico. Lo que se podría considerar una contradicción en sí misma.

Por otro lado, Rodríguez (2014) siguiendo a Rancière (2010, 2011a, 2011b) habla de la irrepresentatividad relativa, en el marco de un artículo que aborda la cuestión de la educación mediante las imágenes de la barbarie del Holocausto.

*En cuanto a la irrepresentatividad relativa hay un problema de selección de la información que nos conduce directamente a la espinosa cuestión de los puntos de vista filmicos, tanto en un sentido puramente semiótico (Machado, 2009) como ideológico (Comolli, 2011). Cada elección en encuadre ofrece una cierta posición que nos lleva a la idea educativa cenital que señala que “no hay un sujeto productor, sino, por el contrario, un sujeto producido, nacido en el discurso” (González Hortigüela, 2009: 156) (Rodríguez, 2014, p. 80).*

Esto sucede en la medida en que cada selección de información genera subjetividad en el espectador, puesto que nos presenta una parte

de la realidad obviando el resto, y esta elección subjetiva influye en la percepción que cada espectador realiza. En cualquier caso, la intencionalidad con la que se realiza el relato, y todas las herramientas del lenguaje audiovisual que se ponen al servicio del mismo, se puede desmontar en un ejercicio de deconstrucción del citado texto. En su doble vertiente, lingüística e ideológica. Pero esta labor de deconstrucción necesita las herramientas adecuadas: tanto el conocimiento del lenguaje audiovisual, como juicios de valor sobre la temática en cuestión. Lógicamente esos juicios de valor deben de estar fundamentados en el conocimiento del tema, y nunca en prejuicios sobre el mismo.





*Fuente: Fotolia*

## CAPÍTULO II. LA NUEVA ALFABETIZACIÓN

Hace tan sólo unos años, cuando se hablaba de alfabetización, todo el mundo sabía que se refería a la capacidad de leer entendiendo lo que se lee, así como la posibilidad de la escritura. De hecho analfabeto era toda aquella persona que no había aprendido tales destrezas. Desgraciadamente amplias bolsas de población, pues como es sabido, el conocimiento, desde sus orígenes, estaba al alcance de unos pocos privilegiados que podían permitirse el coste económico de pagar a los profesores. Ya en la Grecia clásica, sobre el siglo V antes de Cristo, los hijos de los más ricos pagaban a los sofistas para que les enseñaran el arte de la oratoria. Quienes poseían el dominio de la retórica podían influir sobre todos los demás. Los sofistas eran mercenarios del saber, alquilaban sus conocimientos al mejor postor.

En estos tiempos que corren la sociedad ha cambiado mucho, las TIC se han convertido en herramientas fundamentales para todo y para todos. De ahí que se hable de la Sociedad de la Información, o más recientemente Sociedad del Conocimiento. En cualquier caso se trata de que las tecnologías,

omnipresentes en amplias zonas del planeta, permitan la creación, manipulación y distribución de información.

Por ello, las nuevas alfabetizaciones no se ciñen a la capacidad de leer y escribir, sino a la posibilidad de utilizar las tecnologías para crear, manipular y distribuir conocimientos. Dentro de estas capacidades nos encontramos la alfabetización mediática e informacional, y por ello, también la alfabetización audiovisual.

### ***II. 1. Alfabetización mediática***

“Y la falta de educación incrementa el riesgo de manipulación; ante todo porque, a menos educación, más ocio incontrolado y, por lo tanto, más tiempo de exposición al medio; pero también porque la educación proporciona pautas para un consumo racional y crítico” (Ferrés, 1995, p. 105-106).

Una investigación de estas características no podía eludir la cuestión de la alfabetización mediática, pues la alfabetización audiovisual forma parte intrínseca de la primera. Se trata de un tema actual, aunque no por ello novedoso. Hace ya décadas que se viene hablando de este concepto. Y aunque se van dando pasos en esta dirección, el avance es lento, y de poco calado a nivel práctico, fundamentalmente en el campo audiovisual.

Pero antes de comenzar a profundizar en la cuestión de la alfabetización mediática e informacional conviene recordar que frente “a la alfabetización tradicional según la cual una persona alfabetizada era aquella que sabía leer y escribir, encontramos actualmente referencias a otras muchas alfabetizaciones: la alfabetización informacional, audiovisual, digital, etc. Y es que el concepto de alfabetismo se ha ido ampliando a lo largo de la historia, a medida que han ido surgiendo nuevos modos, nuevos códigos y nuevos medios de comunicación” (Bernabeu Morón, N. et al., 2011, p. 26). Lo cual evidencia que el término alfabetización mediática es genérico, y bajo el mismo subyace otras subcategorías, entre las que se encuentra la alfabetización audiovisual.



Así pues, la alfabetización mediática se ha convertido en un objetivo de primer orden en la formación de la ciudadanía del siglo XXI. Máxime cuando se está produciendo un desfase entre lo que se enseña en la escuela y lo que la sociedad necesita. “El antiguo sistema educativo, como indican Alonso y Matilla (1997: 9), «ha necesitado reaccionar de alguna forma ante la desventaja en que la sitúa la concurrencia de los medios de comunicación dentro de la parcela educativa», pues como es de nuestro conocimiento existe algún desfase entre la escuela y las necesidades de los futuros ciudadanos” (Fernandes José Gonçalves, 2009, p. 59).

La necesidad social no hace referencia al conocimiento técnico respecto a algún campo del saber, esto es algo que se debería dar por hecho, sino a algo mucho más ambicioso, como es la necesidad de desarrollar una sociedad más avanzada respecto a los valores que fueron el lema de la Revolución Francesa: “libertad, igualdad y fraternidad”. De nada sirve que una persona sea un excelente asesor fiscal si a lo que se dedica es sacar dinero de este país para llevarlo a los paraísos fiscales, o al blanqueo de capitales. Sus conocimientos son profundos pero se emplean en contra de la sociedad.

Por otra parte, cuando en el párrafo anterior apuntaba que se debería dar por hecho que los conocimientos técnicos que se trabajan en el sistema educativo deberían ser los adecuados, se ha utilizado el condicional de forma consciente, ya que en muchos planes de estudio el currículum adolece de actualidad respecto a los avances técnicos. La prueba más evidente de ello es que cuando un opositor se presenta para ser profesor de un plan formación profesional el temario a estudiar parece más bien un manual de historia de esa parcela del saber. Así, los que en los años 2010, 2012 ó 2014 se prepararon para ser profesores de Medios Audiovisuales, Fotografía, o Procesos y Medios de Comunicación, se encontrarán con temarios obsoletos, y con propuestas de temas que incluyen pocos conocimientos funcionales, es decir, de cómo se trabaja hoy, en plena era digital.

En este sentido se pronuncia Area (1998) para quien la educación, la cultura y los conocimientos que actualmente se ofertan en los centros

educativos se están empezando a quedar “obsoletos y ajenos a las experiencias y necesidades de nuestro alumnado” (p.50).

Llegados a este punto conviene realizar una delimitación conceptual que permita al lector que aún tenga dudas, clarificar ambos conceptos. En este sentido, la Declaración de Alejandría de 2005, priorizaba a la Alfabetización Mediática e Informacional como centro de un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Reconoce como AMI “empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Esto es un derecho básico en un mundo digital y promueve la inclusión social de todas las naciones” (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, y Cheung, 2011, p.16).

Según los citados autores del informe: *Alfabetización Mediática e Informacional. Curriculum para profesores* (2011), los conocimientos a los que se debe aspirar son los siguientes:

*a) Las funciones de los medios, bibliotecas, archivos y otros proveedores de información en las sociedades democráticas, (b) las condiciones bajo las cuales los proveedores de medios de comunicación e información pueden llevar a cabo estas funciones eficientemente, y c) cómo evaluar el desempeño de estas funciones al evaluar el contenido y los servicios que estos proveen. A su vez, este conocimiento debe permitir que los usuarios se involucren con los canales de medios e información de una manera significativa. Las competencias adquiridas a través de la Alfabetización Mediática e Informacional pueden dotar a los ciudadanos de destrezas de pensamiento crítico que les permita exigir servicios de alta calidad a los medios y otros proveedores de información. En conjunto, promueven un ambiente en donde los proveedores de medios y otros tipos de información son capaces entregar servicios de calidad (Wilson, et al., 2011, p.16).*

Se está llevando a cabo un estudio multidisciplinar que tiene por objeto la alfabetización mediática, y de manera particular la alfabetización audiovisual. En la investigación participan 17 universidades españolas, y se han obtenido datos de más de 6000 cuestionarios, y unas 30 entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

Con la misma se pretende dar respuestas a cuestiones como:

*¿Cuáles son las principales carencias de la enseñanza obligatoria por lo que respeta a la formación de los alumnos en lectura crítica de medios? ¿Qué papel deben desarrollar formadores y medios? ¿Como un profesor puede potenciar la actitud crítica de sus alumnos? ¿Desde el ministerio de educación y desde la Generalitat de Catalunya se están haciendo esfuerzos en este aspecto? ¿De qué forma pueden alumnos y profesores consumir los medios de forma inteligente? ¿Cuál es la formación de los profesores en este aspecto? ¿Existe la voluntad de cambiar el modelo educativo? ¿Se han adaptado bien las TIC en las aulas?*

*El Proyecto Coordinado I+D: La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales es una investigación que pretende dar luz a las necesidades y carencias en el ámbito de la competencia mediática en tres ámbitos sociales: los profesionales de la comunicación, los profesionales de la enseñanza obligatoria y los formadores universitarios tanto en el área de la comunicación (Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad) como en el de la educación (Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social). A partir de trabajos anteriores se evaluarán la sensibilidad y formación en la competencia en comunicación audiovisual analizando seis dimensiones: el lenguaje, la tecnología, la ideología y los valores, la producción y programación, la recepción y audiencia y la dimensión estética (Recasens, J. Enero 17, 2013, mensaje de blog).*

Los principales protagonistas de esta investigación, al menos a nivel mediático, expusieron algunas reflexiones sobre este estudio en el programa *La Aventura del Saber* (TVE) emitida el día 17 de mayo de 2012.

En el transcurso de la entrevista Ferrés explicaba que era importante sobre todo la dimensión de capacidad de análisis, de ideología y valores y de capacidad estética en la aproximación a los medios. Y es que, como apostillaba Aguaded: “Ya que consumimos medios de comunicación aprendamos a consumirlo de forma inteligente” (archivo de video, para todos La 2 TVE, 17 de mayo, 2012, programa de televisión).

Todos convendremos con los protagonistas de la mencionada entrevista en que nunca ha habido tantos recursos como ahora para que estemos alfabetizados, y seamos competentes, ya que vivimos en una cultura digital, por lo que se hace necesario aprovechar todos esos recursos.

Los usos que se han hecho en la escuela de los medios han sido los siguientes:

- *Uso de los medios como mero recurso didáctico.*
- *Uso de los medios como fuentes de información actualizada.*
- *Uso crítico que utiliza los medios para reflexionar sobre la sociedad y su entorno y que se preocupa de las formas de transmisión de los mensajes y sus significados manifiestos y ocultos.*
- *Uso –lúdico y creativo– de los medios, con el fin de que el alumnado adquiera diferentes códigos y pueda expresarse en ellos.*
- *Un uso más completo en el que además de considerar la expresión a través de los medios, se realiza su análisis y lectura como metodología para entender los fenómenos políticos, sociales, científicos, culturales, etc. que se dan en la sociedad (Bernabeu Morón et al., 2011, p. 23-24).*

Sin embargo, más que un conocimiento a nivel teórico de los medios, hay que promoverlo como “un espacio, una atmósfera o un clima en los que nos desenvolvemos” (Bernabeu Morón, N. et al., 2011, p. 26). Cabe suponer aquí que se trata de integrarlo de una forma transversal en el currículum, de tal forma que se enseñe, no sólo a través de unos contenidos insertos en una asignatura, sino a través de todas las asignaturas creando ese contexto de aprendizaje en el que los medios formen parte de manera consustancial. Esto no significa que se deba prescindir de asignaturas como *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación* que desde hace años se viene impartiendo en las titulaciones de Magisterio, o aquella otra a extinguir: *Televisión educativa*.

Pérez Tornero (2000: 45) apunta que “estamos viviendo una transformación tan seria de la educación que los pilares que sostenían su autonomía escolar y sobre la cual se fundaba su influencia social parecen derrumbarse a ojos vista”. Para este autor, “está surgiendo un nuevo escenario que, dominado por los media y las comunicaciones, se está encargando de generar la mayoría de los aprendizajes socialmente relevantes” (Pérez Tornero, 2000, p. 45). De esta forma, en el futuro será necesario plantear nuevas herramientas educativas, rediseñar la educación, pues el actual currículum no contempla la educación en medios de comunicación. Tan sólo ha habido tímidas

aproximaciones con asignaturas optativas en el bachillerato de humanidades, pero obviando su importancia en el resto de etapas, y lo que es peor, no ofreciendo un prisma de los medios como uno de los ejes vertebradores de las materias.

Siguiendo a Buckingham (2005) esta “educación mediática no debería concebirse como un ejercicio para fijar la atención en las deficiencias de los medios, ya se trate de deficiencias morales, ideológicas o estéticas. Por el contrario, debería estimular a los alumnos a conocer la complejidad y diversidad de los disfrutes que pueden ofrecerles los medios, así como para reconocer la base social de todos esos juicios de valor y de gusto, incluido el juicio de los mismos alumnos” (p. 176). Un educador mediático no debe centrarse en los aspectos negativos de los medios, sino también en los positivos. Y como apunta este autor hay que enseñarlos a disfrutar de los medios conociendo sus entresijos. Hay que enseñarlos a consumirlos de una forma más enriquecedora para ellos, puesto que medios ya consumen, y lo hacen porque les gusta. Sin embargo obtendrán un mayor disfrute cuando descubran por qué les gusta. La catedral de Burgos le puede gustar a mucha gente, y son muchos los que se paran a contemplarla, sin embargo un historiador del arte puede sentir más emociones al mirarla que un turista sin formación en este campo. Se hará la foto de turista y a seguir viendo otros lugares, que queda mucho que ver. En este sentido se han expresado varios profesores consultados a lo largo de este estudio.

Por otro lado, esta postura puede resultar excesivamente intelectualista, ya que pone en el centro del disfrute una buena formación en estos contenidos. Cualquiera podría esgrimir que no hace falta ser un poeta para disfrutar de la poesía, ni ser un cineasta para disfrutar del cine. Sin embargo, cuando uno escucha a un cinéfilo hablar de una obra es fácil recocer el disfrute añadido que supone conocer los entresijos de ese lenguaje.

La alfabetización mediática de los alumnos y alumnas se hace imprescindible por varias razones que van más allá de ensanchar el horizonte

de disfrute del alumnado respecto a la vertiente artística de las obras audiovisuales.

El nuevo y creciente entorno global ha universalizado el uso de internet, estrechándose paulatinamente lo que se ha venido en llamar la brecha digital que separa a los ciudadanos con acceso a internet y los que no tienen acceso al mismo. Aunque no es sólo una cuestión de acceso, sino también de empoderamiento sobre su uso. También en este sentido ha ascendido de manera meteórica las habilidades técnicas de millones de ciudadanos y ciudadanas en todo el mundo que ya han incorporado estas tecnologías en su vida cotidiana.

*Con la mundialización (tecnopolítica), se hizo posible compartir utopías, revueltas de la imaginación y toda una larga lista de modos de sentir, pensar y actuar frente a los problemas que afectan a todos. Entre las y los jóvenes, esto ha sido especialmente importante: su conciencia planetaria se ha expandido de maneras insospechadas y su interés y habilidades (impresionantes) para la conversación colectiva no tienen comparación con otros momentos de nuestra historia contemporánea (Scolari, 2013, mensaje de blog).*

Sin embargo también existen aspectos negativos en el uso de estas tecnologías, como puede ser la invasión por parte de algunas empresas de nuestra privacidad, por lo cual “se plantea la necesidad de formar a los adolescentes y jóvenes en educación mediática, con el fin de que conozcan el tipo de estrategias que utilizan las marcas en las redes sociales, las tácticas de publicidad y el sentido de permitir al público participar en la construcción del discurso compartido, para que sean críticos en el seguimiento de las entradas de las marcas y también responsables en la co-autoría de los contenidos” (Marta, Martínez y Sánchez, 2013, p. 43).

De esta forma la alfabetización mediática contribuye al desarrollo de una capacidad crítica como se apuntaba en epígrafes anteriores, y de forma particular a adoptar esta actitud ante las últimas estrategias comerciales que se caracterizan por el empleo de correos electrónicos y redes sociales.

Por otro lado el empoderamiento sobre esta tecnología debe contribuir a evitar un mal uso de la red, y evitar caer en esa visión pesimista expresada por Chomsky:

*“Internet puede aislar y radicalizar a las personas”.*

*“Caminar hablando por teléfono es una forma de mantenerse en contacto con otros, pero, ¿es un paso adelante o un paso hacia atrás?”*

*“Yo creo que probablemente sea un paso hacia atrás, porque está separando a la gente, construyendo relaciones superficiales”.*

*“En vez de hablar con las personas cara a cara, de conocerlas a través de la interacción, hay una especie de carácter casual de esta cultura en desarrollo”.*

*“Conozco adolescentes que creen que tienen cientos de amigos, cuando en realidad están muy aislados”.*

*“Cuando escriben en Facebook que mañana tienen un examen, alguien les responde ‘espero que te vaya bien’ y conciben eso como amistad”.*

*“Todavía no he visto ningún estudio, pero pienso que la nueva tecnología está aislando a las personas en un grado importante, está separándolas unas de otras” (Chomsky, 2013, mensaje de blog).*

Para el profesor norteamericano fue más importante la instalación de bibliotecas hace un siglo en muchas ciudades estadounidenses, ofreciendo un incremento en la disponibilidad de información y en la riqueza cultural que la que genera internet.

El lingüista estadounidense realiza una crítica demoledora a internet, alegando que "la diferencia entre internet y una biblioteca es más pequeña que la diferencia entre la ausencia de una biblioteca y una biblioteca... En la biblioteca además al menos puedes confiar en que el material tendrá cierto valor porque pasó por cierto proceso de evaluación" (Chomsky, 2013, mensaje de blog). Sin embargo esta criba a la que hace alusión el profesor, a veces no responde a unos criterios exclusivamente de calidad o veracidad, sino que median intereses de otra índole. Cuántos autores ven coartadas sus ansias de publicar por falta de apoyo de las distintas editoriales. Incluso los responsables

de algunas editoriales han llegado a reconocer que han tenido en sus manos grandes obras que no supieron valorar en su momento.

*"Internet entrega acceso instantáneo a todo tipo de ideas, opiniones, perspectivas, información. ¿Eso ha ampliado nuestras perspectivas o las ha hecho más estrechas?"*

*"Yo creo que ambas. Para algunos las ha ampliado. Si sabes lo que estás buscando y tienes un sentido razonable de cómo proceder, internet puede ampliar tus perspectivas".*

*"Pero si te aproximas a internet de manera desinformada, el efecto puede ser el opuesto" (Chomsky, 2013, mensaje de blog).*

En consonancia con la línea crítica hacia la red continúa el experto lingüista apostillando que "internet es una suma de ideas azarosas y es difícil distinguir entre lo que alguien pensó mientras cruzaba la calle y lo que otro estudió en profundidad". (Chomsky, 2013, Mensaje de blog). A lo que habría que responderle que a menudo es más veraz la ocurrencia de alguien contemplando plácidamente cómo cae una manzana, o esperando el cambio de luz en un semáforo, que un estudio concienzudo realizado ad hoc para defender los intereses de algunas empresas. Sirva como ejemplo los estudios financiados por algunas compañías que afirman que la exposición prolongada a determinadas ondas es inocua.

En cualquier caso, nadie puede negar el hecho de que la posibilidad de publicar información en internet supone una mayor cota de democratización que la falta de medios para divulgar información. Máxime cuando esas reflexiones adquieren un carácter mundial, pues desde cualquier parte del mundo se puede acceder a las mismas. Cualquier ciudadano mínimamente avezado en esta tecnología puede hacer pública sus opiniones sobre cualquier tema, y que estas sean leídas en cualquier parte del mundo. Lo cual resulta un arma de doble filo, por un lado es bueno que los ciudadanos tengan esta facilidad de comunicación, pero por otro lado existe tal cantidad de información en la red que dificulta las posibilidades de una búsqueda efectiva de información fiable sobre los temas. Máxime cuando para todo el mundo es más agradable leer información que refuerce nuestras propias convicciones que



contrastar los planteamientos propios con otras perspectivas, que sin lugar a dudas sería el camino para un crecimiento personal, y un desarrollo de la capacidad crítica.

*"La mayoría usa internet como entretenimiento, diversión. Pero de la minoría que la usa para adquirir información, lo que se puede ver es que las personas localizan muy rápidamente sus sitios favoritos y los visitan porque refuerzan sus propias ideas".*

*"Entonces te vuelves adicto a esos sitios, que te dicen lo que estás pensando y no miras otros".*

*"Eso tiene un efecto de auto reforzamiento; el sitio se vuelve más extremista, y tú te vuelves más extremista y te separas más de los demás" (Chomsky, 2013, mensaje de blog).*

Otro motivo que avala la necesidad de formación en medios es el creciente número de casos de acosos cibernéticos, ya que los individuos con este perfil psicopático encuentran en la red un espacio donde campar a sus anchas, dando riendas sueltas a sus instintos depredadores. Escondidos en el aparente anonimato que ofrece la red se dedican a persuadir a jóvenes inconscientes para conseguir imágenes comprometidas con las que luego extorsionarles.

*"Cuando los medios para hacer algo están disponibles y son fáciles de acceder, son tentadores y la gente, especialmente la más joven, tiende a usarlos".*

*"Internet es una tecnología que está disponible, hay mucha presión por usarla, todo el mundo quiere decir 'yo esto, yo lo otro'. Hay un componente de autovaloración".*

*"Los más jóvenes [...] viven en una sociedad y una cultura exhibicionistas, donde colocas todo en Facebook, donde quieres que todo el mundo sepa todo sobre ti" (Chomsky, 2013, mensaje de blog).*

Este extremo se ve agravado porque las nuevas generaciones no están siendo aleccionadas sobre la necesidad de hacer un uso adecuado de esta tecnología, lo que va unido a una creciente necesidad de hacer pública sus vidas a través de la red. En este sentido no es difícil ver cómo a través de las redes sociales o también de whatsapp publican cada evento de sus vidas. Millones de personas en todo el mundo utilizan estos recursos como plataformas divulgadoras de lo que deberían ser sus vidas privadas. O peor aún, poniendo en

práctica ante la cámara el peligroso juego que consiste en ingerir grandes cantidades de bebidas alcohólicas en el menor tiempo posible, y de la manera más disparatada, lo que se ha venido en llamar neknomination. Posteriormente suben a la red la hazaña instando a los amigos a realizar otra proeza.

Esta falta de formación se ha visto corroborada en una investigación centrada en las facultades de Educación y Comunicación de España, cuyos resultados han sido publicados en la revista *Comunicar 44*, por López y Aguaded (2015): “En el entorno de la enseñanza superior, sobre el que se centran los resultados de esta investigación, no existen instrumentos que hayan validado los procesos de alfabetización entre los discentes universitarios, así como la motivación y formación del profesorado o las referencias a la educación mediática en los manuales bibliográficos más empleados en el proceso de docencia “ (p. 189).

No se educa a esta nueva ciudadanía global para el uso responsable de esta tecnología. En las escuelas debe crecer el debate sobre derechos y deberes que van aparejados al uso de esta tecnología. ¿Pero dónde se debe producir estos espacios de reflexión? Desaparecen las asignaturas cuya esencia es la reflexión sobre esta ciudadanía global. Hay muchos contenidos a impartir en cada asignatura. Un currículum extenso y cerrado es el argumento que evita que se puedan dedicar horas lectivas a estos espacios de reflexión.

## ***II. 2. Alfabetización audiovisual***

En una de las ocasiones en las que este doctorando ha consultado internet para informarse sobre aspectos relacionados con el cine se topó con unos artículos publicados en un blog llamado <http://elvortex.com>, por alguien que se hace llamar Dr. Jabberwocky. Se podría pensar que no es acertado reproducir textos de autores con seudónimo de la multitud de blogs que se encuentran en la red. En respuesta a esta probable opinión habría que recordar que el talento puede nacer en una noble cuna, aunque también debajo de un olivo. Indudablemente tiene más posibilidades de desarrollar reflexiones plasmadas en libros aquellos que desde antes de nacer ya cuentan con una red de contactos

que les facilita poder publicar en prestigiosas editoriales, que aquellos otros que no cuentan con esa ventaja heredada. Indudablemente el capitalismo no puede permitirse prescindir del talento, venga este de donde venga. Existen sonados casos de afortunados talentos que provienen de la pobreza, pero cuántos se habrán desperdiciado por no haber encontrado el apoyo institucional, social y familiar. Se ha utilizado el tiempo verbal en pasado, pero bien podría utilizarse el presente, sólo hay que mencionar la tristemente célebre fuga de talentos por falta de inversión en Investigación más Desarrollo más Innovación (I+D+I).

El boom de los blogs ha venido a democratizar las posibilidades de publicar reflexiones y darlas a conocer al mundo. Hay un texto comúnmente citado, y en ocasiones desvirtuado, del venerable maestro Antonio Machado, se trata de su Juan de Mairena, en el que se dice: “la verdad es la verdad, la diga Agamenón o su porquero”, aunque a esta reflexión respondía el rey de Micenas de la siguiente forma: “estoy conforme”, sin embargo su porquero respondió: “No me convence”. Los buenos textos dejan la puerta abierta a la interpretación. En cualquier caso, en los blogs se pueden encontrar magníficas observaciones de personas estudiosas, en este caso, cinéfilas con mente aguda y afilada pluma.

En el tema que nos ocupa la persona que se hace llamar Dr. Jabberwocky escribía un artículo llamado “4 aspectos increíbles de Cloud Atlas”, en el que afirmaba que tras consultar reseñas o críticas de la película en cuestión no entendía que muchos internautas encontraran la citada película confusa.

*Y si bien la experiencia había sido una epifanía para unos, me asombré al leer que fue confusa para otros tantos, lo cual evidentemente llamó mi atención [...] Mi gran sorpresa llegó al terminar la película pues me pregunté “¿Confusa? ¿En dónde demonios le ven lo confuso si es más claro que el agua?” **y es que el problema lo tiene el público, no el filme.** Mi veredicto: Brillante y descomunal. No por ello digo que sea perfecta ni que vaya aquí a exponer una apología. Aunque algunas interpretaciones son de meritorio reconocimiento, los acentos simulados por Tom Hanks los encontré sórdidos mientras que algunas caracterizaciones fueron caricaturescas, como fue Hugo Weaving de ‘Old Georgie’ o de coreano, a pesar de esto, es digno detallar 4 aspectos que me parecieron increíbles de esta cinta. [...] La forma tan magistral en la cual se hilvanan las 6 historias de la obra de David Mitchell en pantalla **no son de ninguna manera***

***confusa, más bien el ojo del espectador está ineducado*** (Dr. Jabberwocky, 9 de enero de 2013, documento en línea).

Existen dos frases que aparecen destacadas en negrita porque resultan especialmente relevantes, puesto que enfatiza de forma rotunda la falta de alfabetización audiovisual de buena parte de los espectadores. Cuando el gran público se enfrenta a una obra que se sale lo más mínimo de la forma más lineal de narrar la historia hay muchos espectadores que no comprenden la película.

*La pregunta no puede ser más clara: ¿Qué hacemos en la casa y en la escuela para que nuestros hijos y alumnos aprendan a ver cine y televisión? En un mundo saturado de imágenes, en una iconosfera como esta en la que vivimos inmersos, la escuela (y con mucha más razón la Facultad que forma a los futuros maestros y maestras) no puede seguir siendo un islote de palabras.*

*Ver una película no es solo entender la trama, es comprender el mensaje y descifrar su significado. ¿Qué ha querido decir el director? ¿De qué va esta película? ¿Cómo está contada la historia? ¿Cómo está elaborado el mensaje? ¿Con qué fuerza está explicado?*

*Puesto que el cine nació como un espectáculo de barraca, muchos intelectuales lo despreciaron como un vehículo adecuado para expresar ideas. Poco a poco se fue comprobando que, a través de una película, se podían expresar las tesis más ambiciosas y más complejas (Santos Guerra, 13 de abril de 2013, mensaje de blog).*

La alfabetización audiovisual forma parte de la alfabetización mediática, y el fragmento no sólo no ha corrido mejor suerte que el todo, sino que me atrevería a decir que se ha llevado la peor parte. En la década de los setenta y de los ochenta se escribieron varios manuales que ya destacaban la necesidad de un aprendizaje del lenguaje audiovisual. Sin embargo, y a pesar del tiempo transcurrido, aquellas palabras siguen teniendo plena vigencia, como se puede apreciar en el siguiente párrafo de un experto en imagen y educación:

*El cine es un modo de expresión de enorme potencia. Recibimos un porcentaje altísimo de información a través de las imágenes. En el año 1984 publiqué el libro “Imagen y educación” en el que expliqué la importancia que tiene el cine como lenguaje a través del cual se hace posible recibir y transmitir mensajes y la necesidad de plantear una formación rigurosa, sistemática y sugerente para entender y disfrutar esos mensajes. Para poder asimilar ese enorme caudal de información –decía entonces- apenas si existe formación sistemática. Cuando lo reviso ahora,*

*después de tantos años, veo que muchos de los planteamientos que allí hacía siguen teniendo plena vigencia (Santos Guerra, 13 abril de 2013, mensaje de blog).*

Por ello adquiere pleno sentido esta investigación, pues hay que conocer cómo se utiliza el cine en la formación de los futuros docentes. Podemos convenir con Santos Guerra que, si los maestros y maestras tienen que enseñar estos códigos de expresión en su futura labor educadora, antes los tienen que aprender ellos.

En el Informe nº 12 (C.N.I.C.E.) Ortega Carrillo expone los planteamientos teórico-didácticos iniciales de los precursores de la alfabetización visual siguiendo los axiomas de J. Flory (1978: 4), según los cuales:

1. *"No cabe dudar de la existencia de un lenguaje visual".*
2. *"Los sujetos están capacitados, y de hecho lo hacen, para pensar visualmente".*
3. *"Los sujetos están capacitados, y de hecho lo hacen, para aprender visualmente".*
4. *"Los sujetos pueden y deben expresarse visualmente" (C.N.I.C.E., 2011, Inf. Nº 12, p. 201).*

Más reciente en el tiempo nos encontramos las atinentes palabras del profesor Santos Guerra respecto a los objetivos que se deben perseguir con una educación por y para la imagen. "El primero, no dejarse engañar por quienes hábilmente manejan estos lenguajes. No me refiero solamente al uso del lenguaje subliminal. El segundo es la capacidad de apreciación de aquellos mensajes que tienen calidad y aquellos otros que solo son pura bazofia. El tercero es la capacidad de expresar ideas y emociones a través de este lenguaje" (Santos Guerra, 13 abril de 2013, mensaje de blog).

Si bien es cierto que existe la creencia popular de que cualquier persona sabe de cine lo suficiente para entender un texto audiovisual, no es menos cierto que hay una gran diferencia entre entender un texto a un nivel superficial, que un conocimiento de mayor calado, que conlleva otras lecturas, y otros disfrutes.

En este sentido lo expresa Raposo Rivas (2009): “este arte que defendemos como instrumento pedagógico se entremezcla con los acontecimientos de la vida cotidiana, nos proporciona la idea de que conocemos toda su estructura básica de funcionamiento, cuando esto es claramente inalcanzable sin un aprendizaje previo. El mero hecho de contemplar películas no supone aprovechar todas sus posibilidades” (p. 32).

En cambio Rodríguez (2014) incide en que “las relaciones entre educación y expresión audiovisual ya parten de la base de que nuestros alumnos tienen una experiencia de la realidad fundamentalmente imaginaria. [...] Mayor dominio intuitivo de los códigos de significación audiovisuales” (p. 84). Siguiendo al mismo autor, la mayor exposición a las imágenes provoca cierta asepsia en el alumnado. Y pese a que este profesor centra su artículo en las imágenes que reflejan la violencia extrema del Holocausto, resulta coherente pensar que cuanto mayor exposición a situaciones violentas menos impactante pueden resultar.

Esta visión sobre la solvencia en la comprensión de textos audiovisuales está muy extendida, y considera innecesaria la alfabetización mediática, y más concretamente, el conocimiento del lenguaje cinematográfico, para poder hacer un buen uso del cine. Este extremo se aprecia en esta investigación en el hecho de que muy pocos profesores y profesoras conocen este lenguaje, y así lo expresan abiertamente.

Probablemente este desconocimiento sea el motivo por el cual no realizan ninguna observación al respecto cuando debaten sobre la película. Hay autores que se sitúan en esta tesitura, aunque con matices fundamentales, como se puede apreciar en las siguientes líneas:

*Es un hecho que la mayoría de las veces, podemos llegar a ser alfabetizados mediáticamente solo con estar expuestos a los medios de comunicación, sin ningún tipo de proceso formal educativo mediático, ya que todos los procesos de exposición a los medios contienen algún tipo de pedagogía que forma y se ajusta a los usuarios de dichos medios (emisores y receptores) de muchas maneras, desarrollando los mecanismos de producción, lectura, interpretación y reproducción, y de los cuales, los*

*emisores y los receptores muchas veces simplemente no son conscientes (Reia-Baptista, 2012, p. 85).*

El profesor portugués Reia-Baptista (2012) afirma que teniendo en cuenta las pautas de la UNESCO respecto a la necesidad de la alfabetización mediática, y más concretamente audiovisual, “es necesario reflexionar sobre la imprescindible formación de los profesores para adquirir las competencias necesarias con miras a desarrollar dichos enfoques” (p. 82). Y en este sentido resulta un hecho evidente las siguientes palabras: “[...] El profesorado no está formado ni en comunicación audiovisual ni en educación cinematográfica (Ambròs, 2007, p. 23).

Por ello, muchos investigadores del ámbito de la educación sostienen la necesidad de alfabetización audiovisual, como se puede apreciar en el siguiente párrafo de Núria Bou y Xavier Pèrez, y citado por Ambròs (2007):

*Resulta evidente la necesidad de un mínimo de conocimiento de historia del cine para poder contextualizar la fuente escogida a fin de esturar un determinado contenido [...]. El conocimiento de las condiciones de producción –económicas, ideológicas, estéticas–, así como el eco que el filme pueda haber tenido en su exhibición, resultan nociones de gran utilidad para el profesorado que quiera enriquecer un temario con el uso de fuentes cinematográficas. Junto a estos conocimientos de historia del cine, resulta útil también una formación básica en elementos de lenguaje fílmico, que ayude a deducir intenciones y descubrir, detrás de los procedimientos, una pragmática perfectamente orientada a obtener determinados efectos entre el público al que se dirige el filme en el momento de su producción (Ambròs, 2007, p. 23).*

No se trata de adoptar un punto de vista intelectualista que sitúe el interés educativo de una película en una crítica de corte cinéfila, pues tal posición sería igualmente excluyente y reduccionista. “Desde un punto de vista genérico, el cine puede ser educativo si la persona que lo ve está capacitada para valorar y criticar, no sólo el argumento, sino también todos los elementos que componen una película: guión, dirección de actores, interpretación, fotografía, montaje, banda sonora, etc.” (Cine y educación en valores 2.0., s.a, s.f., página web).

El cine puede ser igualmente educativo sin la necesidad de incluir en el debate los elementos del lenguaje cinematográfico, pero sin lugar a dudas, la



crítica del filme se verá enriquecida cuando en el coloquio aparezcan juicios críticos que incluyan tales elementos.

En coherencia con estos planteamientos existe una larga lista de autores que estiman necesario la alfabetización audiovisual:

*La visualización, análisis y comentarios de los diversos documentos audiovisuales deberían formar parte de nuestro sistema educativo, donde el análisis de películas (ficción o documental) se habría de convertir en una práctica habitual, lográndose el descifre de todo tipo de imágenes. Es aquí donde se hace imprescindible la formación en el lenguaje cinematográfico para entender y transmitir la pasión por el cine (Ben Driss Nourddine, 2013, p. 49).*

Para Ortega Carrillo (2011) “los sujetos alfabetizados visualmente llegan a poseer la habilidad de comprender y usar las imágenes y, con ello, de pensar y aprender en términos de imágenes. Para llegar a conseguir tan ambiciosos objetivos el sistema educativo ha de ofrecer a los educandos la posibilidad de realizar ciertos entrenamientos perceptivos, a la vez que se les introduce en el estudio de la morfología y la sintaxis del lenguaje de la imagen” (C.N.I.C.E., 2011, Inf. Nº 12, p. 202).

Ortega Carrillo (2011) recalca que: “Feldman se lamenta profundamente de que la alfabetización visual haya tenido tan poca o nula aplicación en el currículo escolar, especulando sobre las razones que han podido producir esta ausencia” (C.N.I.C.E., 2011, Inf. Nº 12, p. 202).

Es posible que las razones que expone Feldman ante la poca aplicación de la alfabetización visual en el sistema educativo no suenen bien para los optimistas antropológicos, pues son personas que siempre observan la parte positiva del ser humano.

Ortega Carrillo (2011) expone de forma clara la reflexión sociológica de Feldman, donde explica: “la existencia de una pugna entre ‘quienes abogan por una educación crítica’ que conlleva la adquisición de la capacidad para ‘aceptar o rechazar significados’, es decir, ‘maximizar la capacidad del individuo de elegir entre alternativas’, y aquellos otros que, dejándose llevar por los resortes de



poder típicos de las sociedades post-industriales, desean ‘gobernar la conducta de las masas mediante la consumición pasiva de imágenes’” (C.N.I.C.E., 2011, Inf. Nº 12, p. 202).

Santos Guerra en un artículo publicado en el diario La Opinión titulado *Islotes de palabras* (13 de abril de 2013), publicado también en su blog, apuntaba que “hay muy pocas personas que fabrican imágenes en un país y millones que las consumen. Al ser analfabetos en ese código es muy fácil la manipulación del espectador. Y es casi imposible la expresión de ideas y emociones en un lenguaje del que se desconocen los códigos” (Santos Guerra, 13 de abril de 2013, mensaje de blog).

El profesor leonés realiza en el mismo artículo una apología sobre la necesidad de alfabetización audiovisual afirmando que:

*“Ante la pantalla hay que situar a un espectador inteligente, capaz de descubrir las trampas y de valorar la calidad de los mensajes. De lo contrario, los productores de imágenes seguirán ofreciendo unos productos tramposos y de baja calidad. ¿Por qué existió en Francia la nouvelle vague? Porque existían directores con talento como François Truffaut, Eric Rommer, Jean-Luc Godard..., sí, pero también porque ese cine le gustaba a las personas que acudían a verlo. Por eso, una entrada en una taquilla es un voto a favor de un tipo de cine (Santos Guerra, 13 de abril de 2013, mensaje de blog).*

Conviene recordar las sabias palabras de Eco (1977) respecto a la necesidad de desarrollar el sentido crítico a través del conocimiento del lenguaje de la imagen: “la civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis (p. 367).

Para superar esa situación de invitación a la hipnosis de la que hablaba el profesor italiano ante los mensajes audiovisuales se hace necesario la alfabetización audiovisual, y para ello, Bernabeu Morón et al. (2011) siguiendo a Joan Ferrés (2007), afirma que la competencia en comunicación audiovisual comportaría el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con seis dimensiones fundamentales de la comunicación audiovisual:

*El lenguaje.*

*La tecnología.*

*Los procesos de producción y programación.*

*La ideología y los valores (capacidad de lectura crítica de los mensajes audiovisuales en cuanto representaciones de la realidad y como portadores de ideología y de valores).*

*La recepción y audiencia (capacidad de reconocerse como audiencia activa especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad y la capacidad de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes audiovisuales).*

*La dimensión estética (capacidad de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática) (Bernabeu Morón et al., 2011, pp. 27-28).*

Cabe preguntarse entonces, qué se entiende por ser una persona alfabetizada audiovisualmente y la respuesta la encontramos en el mismo informe: “sería aquella que puede comprender los mensajes audiovisuales y es capaz también de comunicarse mediante imágenes” (Bernabeu Morón et al., 2011, p. 28). Sería preciso matizar que esa comprensión incluye una perspectiva crítica desde el punto de vista del propio código del texto, lo que incluiría un proceso de deconstrucción del mensaje, teniendo en cuenta el contexto y el hipertexto de la obra.

*De la relación entre lo verbal y la imagen nace un intrínseco fenómeno que multiplica el diálogo; y ambas formas de lenguajes son afectadas. Un texto verbal que toma parte de un cuadro con una imagen no es lo mismo fuera de ello. La imagen asume una función indecible de explicitación y contextualización de lo verbal que difícilmente sería expresado con palabras. Lo inverso es muy semejante: una palabra puede situar la comprensión de una imagen y prestarle un sentido particular, inusitado. Todavía, la complejidad de la imagen, y su potencia discursiva, radicalmente abierta no comporta ningún juicio verbal como siendo único, con pena de reducir, artificialmente, las posibilidades de sentido o provocar sentidos sesgados. El sentido de las piezas audiovisuales nace, por tanto, de relaciones contextualizadas. Los sentidos son, por excelencia, abiertos y móviles. Posibilitan diversas incursiones en una misma pieza y se producen siempre en conexiones con diferentes puntos; por tanto, nacen de una relación en red, como en un rizoma (Rita, 2013, p. 34).*

De una producción se puede no decir nada, porque no se sabe que decir o realizar una tesis doctoral. Tal es el caso de la película *Matrix* (1999). ¿Y en qué radica la diferencia? Evidentemente en el receptor. “Los sentidos son realidades plurales y en movimientos. Forman parte de toda actividad cultural humana. Las producciones simbólicas son, por excelencia, lugares de representaciones y de prácticas de sentido. El cine es una de esas realidades culturales que se traduce en oportunidades de construcción de sentidos, desde el punto de vista de producción como de la recepción” (Rita, 2013, p. 34).

Para Rita (2013) el sentido es algo abierto, es un potencial que se sitúa entre la presencia y la ausencia. La asignación de sentidos no se acaba porque el ser humano está siempre interpretando. Es un diálogo abierto que está en proceso. Por ello comprender es abrirse a un universo de interpretaciones sobre el mismo material signifiicante.

De esta forma tan poética a la par que filosófica lo expresa el profesor brasileño: “la posibilidad del sentido que viene de la diferencia es universo, el sentido atribuido es apenas inscripción, riesgo, trazo. Es molécula” (Rita, 2013, p. 35).

Volviendo al ejemplo de *Matrix* (1999), que una persona tenga muchos significados que atribuir a esta obra tiene que ver, entre otras cosas, con la alfabetización audiovisual, pues se trata de un texto audiovisual. Aunque también está en íntima relación con el bagaje cultural con el que cada uno cuenta. Se pueden escribir centenares de páginas sobre la interpretación filosófica de la citada obra sin hacer ninguna alusión al lenguaje cinematográfico. Si bien no podemos negar que el conocimiento de este código supone un empoderamiento que enriquece la capacidad interpretativa de los espectadores.

Esta visión es compartida por numerosos especialistas en comunicación y educación, sin embargo no es tan extendida entre los educadores universitarios, que se encuentran alejados de este centro de interés. No les faltan razones a los profesores que se les preguntan sobre sus conocimientos sobre el medio

audiovisual cuando afirman que un profesor no tiene que saber de todo. Esto es algo que nadie puede negar, si bien no es menos cierto que ofrecer unos conocimientos mínimos sobre el lenguaje cinematográfico, y otros aspectos mediáticos, supone pertrechar a un alumnado que está sometido al medio televisivo una media de más de cuatro horas al día. No se trata de hacer un logaritmo neperiano sino de algo mucho más necesario en nuestra sociedad, esto es, la capacidad de aprender a ver, y es que, como ya apuntara Santos Zunzunegui (1999) se hace necesario “evitar la proliferación de esa especie contemporánea del ciego vidente” (p. 24). Lo que en la práctica significa que no se tiene capacidad para realizar una lectura crítica de las imágenes. “Ve y consume, sin entender”. “Vemos porque tenemos ojos, pero estamos ciegos porque no comprendemos aquello que las imágenes –dicen– nos proponen” (Espino Barahona, 2003, p. 7).

A juzgar por los datos aportados por los entrevistados, y la doxografía consultada durante la investigación, cabe concluir que se ha escrito mucho sobre la necesidad de alfabetización audiovisual de la ciudadanía pero se ha hecho muy poco en este sentido.

Esta situación la expone Pérez Millán (2014) dedicando un capítulo de su obra a “las dificultades de la alfabetización audiovisual” (p. 110), como reza el título del epígrafe. “[...] La primera dificultad que nos encontramos cuando se pretende alcanzar la alfabetización audiovisual “consiste en que sus posibles destinatarios no sienten la necesidad de introducirse en ella, puesto que creen comprender los mensajes audiovisuales, cuando en realidad se limitan a reconocer lo que representan materialmente los signos que los constituyen” (Pérez Millán, 2009, pp. 110-1119).

Pérez Millán (2014) advierte de cómo debería comenzar la alfabetización audiovisual del alumnado:

*Es importante no empezar por la enumeración y aprendizaje de la terminología y los conceptos abstractos, que por sí mismos conforman una especie de jerga abstrusa que lastra el juego sin beneficio alguno, sino por el descubrimiento práctico de cada uno de los elementos que buscamos,*

*antes de darles nombre y encajarlos en el esquema conceptual al que pertenecen. Y su aplicación es desde luego más fácil si se empieza por los anuncios y otras producciones de muy corta duración [...] (Pérez Millán, 2014, p. 110).*

En cualquier caso, López y Aguaded (2015) insisten en que “según los expertos, para que una persona sea competente en comunicación audiovisual debe ser capaz de convertir la emoción en reflexión y la reflexión en emoción. Además debe ser capaz de realizar un análisis crítico de los productos audiovisuales que consume además de producir mensajes audiovisuales que sean comprensibles y comunicativamente eficaces” (p. 188).

En el marco de una investigación cuantitativa que tenía por objeto conocer el grado de alfabetización mediática que existía en la docencia, en las facultades de Educación y Comunicación, se concluye que la dimensión estética en dicha alfabetización es casi inexistente, como se aprecia en las siguientes palabras: “Los resultados han sido obtenidos mediante la aplicación de una metodología cuantitativa, a través de un análisis de contenido por campos semánticos. Las principales conclusiones extraídas apuntan hacia una mayor presencia de la dimensión Ideología y Valores, y una casi inexistente representación de la dimensión Estética” (López y Aguaded, 2015, p. 187).

De forma que existen muchos expertos, y decenas, o incluso centenares de páginas que esgrimen argumentos en favor de esta alfabetización, sin embargo, tras décadas de apología en favor de este empoderamiento se sigue sin contar con un plan que aporte luz y ofrezca posibilidades de implementación de estas capacidades en ninguna de las etapas del sistema educativo.





*Fuente: Shutterstock*

## CAPÍTULO III: EL CINE Y SU LENGUAJE

Este capítulo aborda en primer lugar el concepto de cine, para después tratar el lenguaje del cine. Se comienza teorizando sobre el término lenguaje y posteriormente se explica cómo el lenguaje cinematográfico, como toda lengua viva, está en continua evolución.

Dado que el lenguaje cinematográfico está compuesto por varios elementos como: los planos, las secuencias, los movimientos, la luz, el color, el sonido y el montaje, cada uno de ellos es tratado en epígrafes diferentes.

### ***III. 1. Aproximación al concepto de cine***

Cuando se consulta un diccionario al uso el significado de este concepto, existen dos acepciones del término cine, por un lado el que hace referencia a la sala donde se proyectan las películas, y por otro, el que hace alusión a la película cinematográfica, como medio audiovisual mediante el cual se narra una historia real o imaginaria.



Desde la perspectiva etimológica “la palabra «cinematografía» fue un neologismo creado a finales del siglo XIX compuesto a partir de dos palabras griegas. Por un lado κινή (kiné), que significa «movimiento» (ver, entre otras, «cinético», «cinética», «kinesis», «cineteca»); y por otro de γραφός (grafós). Con ello se intentaba definir el concepto de «imagen en movimiento» (Wikipedia, 17 de febrero de 2015, documento en línea).

Como sugiere el título de este epígrafe, en las siguientes líneas el lector tan sólo encontrará un acercamiento al concepto de cine. Es fácil entender que no se incluyan más que algunas perspectivas definitorias de esta temática, pues lógicamente existen varias de ellas, cada una con sus matices.

Convenientemente se han elegido algunas que enfatizan la enorme importancia que el cine tiene para la sociedad, y por ende la necesaria relación entre el cine y la educación.

*La cinematografía es la forma de expresión más característica del siglo XX. Primero como espectáculo público, por proyección óptica en salas comerciales y actualmente por medio de nuevos canales, como la televisión y el vídeo, ha constituido un medio masivo por excelencia del que se ha nutrido la información humana a niveles nunca alcanzados en anteriores civilizaciones. Su influencia ha sido tal que ha conformado no sólo gustos y modas, sino que ha influido en los hechos sociales y políticos, en las ciencias y en las artes y hasta en las capas más hondas de las psiquis humana, tanto individual como colectiva (Porter, González, y Casanovas, 1994, p. 5).*

El alcance de esta definición evidencia la importancia capital que el cine tiene en la sociedad, destacando su factor característico de influencia social, pues transmite ideas de toda índole. Entre estas ideas se encuentran en un lugar destacado los valores sociales, ofreciendo modelos de conductas que se interiorizan a través de un aprendizaje vicario.

Para Martínez-Salanova (2002) “el cine es arte, lenguaje y medio de comunicación. También es documento histórico, ocasión de entretenimiento, vía de influencia ideológica y manifestación de pensamientos, sentimientos u opiniones” (p. 121).



Es en esta capacidad de influencia donde encuentra una estrecha relación con la educación, pues el valor didáctico que el cine encierra puede contribuir a enriquecer los contenidos de las signaturas, tanto de Enseñanza Primaria como de Enseñanza Secundaria, y de igual forma en otras etapas de la enseñanza no obligatoria.

En 1978 se celebró el Primer Congreso Democrático del Cine Español, donde se formuló una definición a la que el tiempo no ha desmerecido:

*El cine es un bien cultural, un medio de expresión artística, un hecho de comunicación social, una industria, un objeto de comercio, enseñanza, estudio e investigación. El cine es, pues, una parte del patrimonio cultural [...].*

*El cine aglutina una serie de factores de extrema importancia en varios ámbitos: el cultural, el artístico, el social, el económico y, el que más nos interesa aquí, el educativo. El cine, la manifestación artística más importante del siglo XX, que forma parte del acervo cultural y artístico de los pueblos, en nuestra sociedad de la información, de la comunicación y de la imagen, es una herramienta para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser: los cuatro pilares de la enseñanza» (Carracedo Manzanera, 2009, pp. 230-231).*

La primera parte de la definición hace hincapié en la dimensión cultural del cine, en cuanto que producto que se realiza en una cultura determinada y en un momento concreto de la historia. Forma parte de la industria de un país, contribuyendo con su actividad a la economía del mismo. Sin embargo, este aspecto no supone un hecho diferenciador de cualquier otra actividad económica.

La gran diferencia estriba en la proyección social de este producto, ya que la imagen que ofrece este bien traspasa las fronteras, convirtiéndose en un icono de la idiosincrasia de un pueblo.

### **III. 2. Aproximación teórica al lenguaje del cine**

Cuando se habla de la alfabetización audiovisual esta se refiere al conocimiento del lenguaje del cine. Sin embargo, previa a la tarea de abordar este lenguaje como objeto de estudio, resulta de buenas costumbres realizar

algunas aclaraciones previas. Abbagnano (2004) define el lenguaje como “el uso de los signos intersubjetivos. Por intersubjetivos se entienden los signos que hacen posible la comunicación. Por uso se entiende: 1) la posibilidad de elección (institución, mutación, corrección) de los signos; 2) la posibilidad de combinar tales signos en modos limitados y repetibles” (p. 642).

Por su parte De Pablos Pons (1980) cita a Christian Metz, quien “habla del cine como posible lenguaje, nunca como lengua. Para él, el elemento básico es el plano que no tiene un equivalente en la lengua hablada. La imagen al ser una especie de ‘analogon de la realidad’ no se puede considerar como algo arbitrario sino motivado. Enuncia diversos tipos sintagmáticos: la escena, la secuencia, el sintagma alternante, el sintagma frecuentativo, el sintagma descriptivo y el plano autónomo” (p. 14).

En íntima conexión con epígrafes anteriores nos encontramos con el lenguaje cinematográfico, pues la alfabetización audiovisual se basa en el conocimiento del lenguaje cinematográfico.

Por ello, comenzar reafirmando lo ya apuntado en páginas anteriores respecto al poco éxito que ha tenido esta alfabetización en el entorno educativo y familiar no resulta una mala apertura para esta temática. Algo de lo que deja constancia Santos Guerra en un comentario al hilo publicado en un artículo que aborda esta cuestión:

*Me sorprende lo lentos que vamos. Recuerdo que en los años que yo cursaba mi diplomatura en cinematografía había una corriente pedagógica en Francia que llevaba por nombre EL LENGUAJE TOTAL. Se trataba de una metodología que pretendía enseñar a leer y a escribir en imágenes.*

*Se diría que hoy hemos retrocedido. Veo pocos intentos, pocas experiencias de aquella ambición.*

*Recuerdo que en España participé en una campaña denominada OJOS NUEVOS PARA EL CINE.*

*Veían películas de cine, montaban secuencias, ponían diálogos y efectos sonoros. [...] Hoy creo que estamos en el mismo punto, que no hemos avanzado mucho.*

*Y creo que el ritmo de las innovaciones debe ser más rápido.*

*Si a esta hora se descubre que un producto químico hace crecer los tomates, la horticultura lo incorpora de forma casi automática. Pero, en el campo de la educación, aunque es más importante, somos más lentos. ¿No? (Santos Guerra, 15 de Abril de 2013, mensaje de blog).*

Se trata de un lenguaje ecléctico que incluye técnicas propias de otras artes: “Una película habla con el lenguaje que el cine aporta a la historia, con técnicas propias basadas en la fotografía, la música y la pintura y la literatura. Un siglo después de que el lenguaje cinematográfico fuera introducido en nuestra cultura, sigue siendo para la generalidad de la personas un gran desconocido” (Martínez-Salanova, 2002, p. 121). Para la totalidad de los especialistas en la materia consultados, este desconocimiento se debe a la comprensión superficial de la narración, si bien cuando se realizan nuevas estrategias de comunicación, como montajes que se alejan de la linealidad convencional del relato, entre otras, es fácil observar el desconcierto por la falta de sentido que para muchos espectadores tienen algunas producciones.

### ***III. 3. Lenguaje vivo, lenguaje que evoluciona***

Decía Heráclito que todo cambiaba, todo fluía y que no te bañarías dos veces en el mismo río. Ciertamente todo fluye, todo cambia, pero a pesar de todo, algo permanece. Porque, qué duda cabe, cuando vuelves al día siguiente, o a los veinte años el río sigue estando ahí. No se lo han llevado. Puede venir crecido, o con menos caudal, incluso seco, dependiendo de las condiciones climáticas, pero su esencia sigue siendo la misma, con más o con menos agua, sigue siendo un río.

Con el lenguaje cinematográfico ocurre lo mismo que con la metáfora del pensador de Éfeso. Se trata de un lenguaje que evoluciona, como todo lo que está vivo está sujeto al devenir del tiempo. Solo las lenguas muertas, precisamente por su falta de vida, permanecen inamovibles. El latín y el griego antiguo no se hablan en las calles, están escritos en libros milenarios, lo que los convierte en momias conceptuales carentes de la evolución, que sólo ofrece el carácter vivo de las lenguas en uso.

Los cambios en la educación son más lentos de lo plausible. Cuando uno se percata de cómo se educaba hace cincuenta o cien años se colige que no dista tanto de la situación actual. Tenemos un sistema educativo que ancla sus pilares en el aspecto memorístico, y como consecuencia de ello no se contribuye al desarrollo de una ciudadanía en los términos mencionados al comienzo de estas reflexiones. Otra prueba de esta inacción se encuentra en el escaso y pésimo uso que se hace de este lenguaje total en las aulas.

Por otro lado hay que tener presente que este lenguaje, precisamente por ser el cine un producto cultural está en continua evolución, tal y como ocurre con todo, lo humano e inhumano, todo va cambiando con el transcurrir de los años.

*Las ideas, como los lenguajes, son vivas, dinámicas, flexibles, abiertas a los cambios, y a las nuevas corrientes. Cuando una teoría está ha estructurada, es más fácil tomarla como punto de referencia. En el caso del cine, más de cien años de cine de vida han creado opiniones y movimientos que poco a poco construyen un marco teórico consistente. Ya existen puntos de comparación, referencias ideológicas y técnicas (Martínez-Salanova, 2002, p. 191).*

Si el arte está en continua evolución como se puede apreciar cuando uno abre un libro de historia del arte, en mayor medida lo está el séptimo arte por su carácter ecléctico, ya que aglutina todas las demás formas de arte. “El cine es probablemente el más ecléctico y sincrético de todos los medios de comunicación y tiene un increíble poder de atracción que se replica en todos los otros medios de comunicación a través del uso del lenguaje cinematográfico en todo tipo de contextos” (Reia-Baptista, 2012, p. 86).

Esta evolución viene también determinada por la retroalimentación que existe entre los distintos productos que utilizan este lenguaje, como pueden ser entre otros la televisión y los videojuegos.

En la evolución de este lenguaje, como en tantos otros menesteres los estadounidenses están a la vanguardia. Realizan tímidos experimentos que resultan novedosos, pero que cuando trascienden como éxitos de taquilla se copia la fórmula con frecuencia. Tal fue el caso de la película *Matrix* (1999), con

sus característicos movimientos de cámara, y su magistral tratamiento del tiempo. Los hermanos Wachowski fueron pioneros en popularizar esas técnicas expresivas.

*Experimentar con el cine no es algo nuevo. Se ha hecho desde siempre. Siempre se han buscado formas distintas de contar la misma historia, siempre se han querido trazar nuevos caminos en la representación cinematográfica, buscar métodos alternativos. La pregunta sería, en primer lugar ¿Nuevos caminos respecto a qué? ¿Alternativas a qué? La respuesta viene dada por una expresión ya célebre en los estudios de cine. Hablamos del M.R.I: o Modelo de Representación Institucional. Como dice Francisco Javier Gómez Tarín, la cinematografía norteamericana impuso sus criterios de forma casi universal y las claves de la evolución del lenguaje cinematográfico están íntimamente ligadas a la formación del M.R.I.” (Luque y Domínguez, 2012, documento en línea).*

Estos especialistas en cine expresan una evidencia reconocida entre los más cinéfilos: que existe un modelo para contar la historia que se ha popularizado, en detrimento de innovaciones en la forma de contar historias con el lenguaje audiovisual. Como el lector habrá adivinado, esta tendencia a repetir modelos tiene mucho que ver con la economía.

### **III. 4. Lenguaje condicionado por la economía**

*Esta dependencia del cine tanto económica -la necesidad de renovar el espectáculo supuso un encarecimiento progresivo- como social- el destinatario era el mayor número posible de gente-, ha condicionado indudablemente los temas y los tratamientos de los films. Pero esto no ha impedido la existencia de grandes creadores que han hecho del cine un arte y un lenguaje nuevos. Cineastas y espectadores comenzaron a asimilar al mismo tiempo las nuevas técnicas y recursos que fueron introduciéndose con la finalidad de narrar una historia de forma más completa (De Pablos Pons, 1980, p. 11).*

Una película ofrece información sobre la cultura que lo genera. Esto es algo que está en la base del pensamiento marxista, cuando afirmaba que en la base de una sociedad se encuentra la infraestructura económica, y que de ella dependen las distintas superestructuras. Entre las distintas superestructuras se encuentran los productos culturales.

Aunque contrariamente a este planteamiento, a veces ocurre que desde unos principios económicos acordes con determinadas ideologías surgen productos culturales críticos con el propio sistema económico y sus ideologías aledañas. Existen numerosos ejemplos cinematográficos de películas que resultan críticas con el modelo económico desde el que emerge. Este hecho encuentra una explicación racional en el entramado de intereses que se establecen entre los creadores artísticos (director y guionista fundamentalmente), y los productores de las películas, lo que expresado de una forma coloquial se diría: “los que ponen el dinero”.

Aunque en ocasiones sucede que la élite intelectual, incluso proviniendo de clases sociales acomodadas, adoptan planteamientos ideológicos críticos con un sistema económico que les favorece, como ocurre en el caso de Engels, Lenin, o más recientemente, Ernesto Guevara, por citar sólo los más famosos. Es más frecuente que sean las condiciones materiales las que determinan las distintas superestructuras, o ideologías. Este es el planteamiento del materialismo histórico de Marx. Al parecer este planteamiento es extensible a la industria del cine, como se puede apreciar en el siguiente texto:

*Sin embargo, en la mayoría de los casos, el establishment logra fagocitar a los creadores libres, ofreciéndoles ocasiones tentadoras y prácticamente todos ellos acaban aceptando las reglas del juego, a cambio de mayores posibilidades expresivas y a costa de una reducción de su libertad de opción tanto ideológica como estética.*

*En realidad, jamás los artistas fueron totalmente libres en el ejercicio de sus procesos creativos y los cineastas, como los pintores, los arquitectos o los músicos saben que están inscritos en una sociedad y en un contexto cultural y político concretos (Porter, González y Casanovas, 1994, p.124).*

¿En qué afecta esto a la producción de películas de corte educativa?

En países como Francia no es una afección importante gracias a la política nacional que realizan en materia de producción audiovisual. Es decir, existe un consenso entre los partidos políticos sobre la necesidad de apoyar este potente sector de la industria cultural.

Sin embargo en España, al igual que sucede con la educación, tampoco en el sector de la producción audiovisual existe una política de Estado que apoye a esta industria. Lo que conlleva una pobre realización de obras educativas, o susceptible de ser empleada en la educación.

Aunque a esto se podría alegar que cualquier filme puede ser empleado en la educación, a pesar de que no aborde cuestiones educativas. De forma que la mayoría de películas resultan edificantes desde la óptica de valores y contravalores que aparecen en el film, pues los valores se observan en actitudes y comportamientos que muestran los actores en las películas. Por ello, cualquier película donde aparezcan personas puede ser empleada para debatir sobre los valores. E incluso algunas podrían servir como ejemplos negativos tanto a nivel estético como de contenidos.

Una última apreciación sobre el lenguaje cinematográfico la encontramos en las palabras de Dondis (1976): “La alfabetidad visual nunca podrá ser un sistema lógico tan neto como el del lenguaje. Los lenguajes son sistemas contruidos por el hombre para codificar, almacenar y descodificar informaciones. Por tanto su estructura tiene una lógica que la alfabetidad visual es incapaz de alcanzar” (p. 25).

La profesora norteamericana advierte sobre las grandes diferencias entre el alfabetidad verbal y la visual. Sin embargo pone el énfasis en la necesidad de esta alfabetidad visual de igual forma que se realiza con la primera. Toda vez que existe una sintaxis visual se hace necesario su estudio, en aras de alcanzar una comprensión cabal de los mensajes visuales.

### ***III. 5. El plano***

Realizadas algunas de las apreciaciones preliminares sobre el lenguaje del cine, donde se destacaba el carácter evolutivo del mismo, así como la influencia entre tal devenir y la trama de intereses políticos y económicos, no podemos obviar el hecho de que existe una sintaxis de la imagen, y que sobre la misma se

puede y se debe innovar. Se trata de utilizar esta gramática audiovisual jugando con sus elementos para desarrollar formas creativas de contar historias.

Conviene recordar como apunta Martínez-Salanova (2002) que “el cine habla mediante el plano, la secuencia, el movimiento, la luz, el sonido y el color. Y sobre todo el montaje” (p.377). Todos estos elementos son tratados en epígrafes diferentes, aunque de manera sucinta, pues no es pretensión de esta investigación realizar un tratado sobre el lenguaje de cine, pues del mismo hay ya realizados distintos tratados de cada uno de sus compones.

Lo que a continuación podrán encontrar es un sucinto barrido por esos elementos mínimos que componen, lo que se ha venido en llamar, el lenguaje cinematográfico. El mismo está compuesto de imágenes y sonidos.

Antes de abordar la cuestión de los planos se hace preciso una aclaración previa: la diferencia entre toma y plano.

*La toma se refiere a todas aquellas imágenes grabadas desde que se enciende la cámara hasta que se detiene. La toma se inicia siempre con la claqueta, para tener constancia de lo que se está rodando.*

*El plano son todas aquellas imágenes de la toma que seleccionamos y que consideramos útiles para nuestro fin narrativo. En el plano, por tanto, deseamos las imágenes de la toma que no nos interesan (Anónimo, s. f., mensaje de blog).*

Uno de los elementos más relevantes de este lenguaje del cine es el plano. Cuando se habla de plano se puede atender a la duración del mismo, o a los ángulos de la toma, pero es el carácter espacial del plano el que se toma como referencia para realizar la clasificación más conocida. De esta forma, y tomando como referencia a una persona, se pueden distinguir los siguientes:

- Plano General, que permite abarcar a una multitud de personas, y que ofrece un sentido dramático, de soledad, y se utiliza frecuentemente para describir la relación entre el ambiente, la situación, y los personajes.
- Plano Conjunto, que ofrece una visión de varias personas, o de una sola de cuerpo entero.



- Plano Medio. Dentro de este plano, podemos diferenciar entre dos variantes del mismo:

- El Plano Medio Corto, que es el que abarca al actor de pecho para arriba. También denominado plano busto.

- El Plano Medio Largo; que es el que nos deja ver hasta la cintura.

- Plano Americano, denominado así por su uso extendido en las películas del Oeste con el objeto de otorgar mayor importancia a las pistolas, así como disimular la baja estatura de algunos protagonistas. Nos muestra las  $\frac{3}{4}$  partes del cuerpo, hasta las rodillas aproximadamente.

- Primer Plano, abarca el rostro de un personaje. Muy utilizado para expresar emociones, por su alto contenido psicológico y dramático.

- Primerísimo Primer Plano. Sirve para fijar la atención sobre alguna parte del cuerpo que en algún momento resulta importante para la narración de la historia. Es un plano más cercano que el Primer Plano, pero no llega a ser un Plano Detalle.

- Plano Detalle. Como su propio nombre indica fija la atención sobre un objeto, o una parte del mismo si éste es grande. También puede ofrecer una imagen de una parte del rostro o del cuerpo. Es fácil observar en muchas películas aspectos como una gota de sudor en el papel, una mancha de sangre, o un arañazo en un coche. También se lo conoce como Extreme Close Up (ECU). El Plano Detalle ofrece información relevante para el espectador. Aunque no es muy frecuente por motivos obvios.

Otra forma de clasificar los planos es atendiendo a la situación de la cámara respecto a la altura de los ojos, donde destacan los siguientes planos:

- Plano Normal, es el que se realiza a la altura de los ojos, por ello la cámara no muestra ningún ángulo respecto a la horizontal entre la cámara y el objeto de grabación.

- Plano Picado. Por encima del nivel de los ojos. Se encuadra a un personaje desde arriba hacia abajo. Expresa debilidad o humillación.
- Plano Contrapicado. Por debajo del nivel de los ojos. Se encuadra al personaje u objeto desde abajo hacia arriba. Denota superioridad o grandeza.
- Plano Cenital. Ofrece la perpendicular de una persona u objeto, tomándolo desde arriba. Psicológicamente refleja lo mismo que el Plano Picado, llevando el mismo hasta su extremo. A veces también es utilizado como un plano de conjunto para situar cada personaje en una posición, en estas ocasiones destaca el aspecto descriptivo desde una perspectiva espacial, por encima del aspecto psicológico del plano.
- Plano Nadir. En el extremo contrario del anterior nos encontramos con el Plano Nadir, donde aparece la persona u objeto en ángulo perpendicular desde abajo hacia arriba. No es un recurso muy frecuente por los mismos motivos que el anterior.

Plano Secuencia, es un tipo de plano de larga duración que se graba sin interrupciones.

Conviene recordar que esta taxonomía de planos tradicionalmente aceptada puede ofrecerse al espectador desde una perspectiva subjetiva, la del actor que ve algo con sus propios ojos de tal forma que el plano en cuestión muestra lo que el personaje observa. Esto es a lo que se denomina plano subjetivo. Es utilizado eficazmente para transmitir sensaciones de angustia o miedo en las persecuciones en las que el director muestra la perspectiva del perseguido, aunque generalmente no son planos de larga duración.

El Plano Semisubjetivo es aquel que muestra parcialmente al personaje y a lo que este está mirando. Es frecuente que se tome desde detrás del personaje.

### ***III. 6. Los movimientos de cámara***

Los movimientos de la cámara ofrecen dinamismo a las escenas, se podría considerar que se convierten en el cómplice del espectador, aportando perspectivas al público sobre las acciones de los personajes, o cualquier otro aspecto de la narración de la historia que el director y su equipo creativo consideren importante. Porter, González, y Casanovas (1994) establecen dos tipos de movimientos de cámara: “sobre su propio eje o por traslación. Al primer tipo corresponden los movimientos llamados panorámicas, puesto que la cámara recorre los sujetos como lo harían los ojos humanos si recorrieran un paisaje panorámico” (p.38).

Para realizar este tipo de toma se precisa un trípode sobre el que se sitúa una rótula que permite un movimiento giratorio de 360 grados. Porter et al. (1994) refieren que hoy en día existen cámaras ligeras y sofisticadas que permiten barridos a mano, sin necesidad de trípodes ni rótulas. Efectivamente cada vez estamos más acostumbrados a ver imágenes movidas en la filmografía más reciente. Hecho este menos usual en décadas pasadas.

El segundo tipo de movimiento al que hacían alusión estos autores es el comúnmente denominado travelling.

- El Travelling. Consiste en desplazar la cámara hacia delante o hacia atrás o, de derecha a izquierda, o cualquier otro movimiento sinuoso, a través de unas vías sobre las que se coloca la cámara, aportando estabilidad durante la toma de este movimiento. Convirtiéndose las propias vías en el único límite de este movimiento de cámara. “Si las panorámicas pueden tener valores de descripción o de creación de sensaciones, algo parecido pero muy aumentado ocurre con los usos posibles del travelling, puesto que su movilidad es mayor, al no estar ligado a un eje fijo” (Porter, González, y Casanovas, 1994, p.39).

- El Zoom consiste en acercar o alejar la imagen tomada mediante los objetivos de las cámaras. Aunque no es propiamente un movimiento de la

cámara sí que ofrece la sensación de movimiento gracias al juego de las lentes en los objetivos. Se divide en dos tipos de movimientos:

- Zoom in, cuando la toma nos acerca a lo filmado.
- Zoom out, cuando nos aleja de lo filmado, un ejemplo de este tipo sería la filmación desde el iris de un ojo abriendo el objetivo hasta alcanzar un plano general de la escena.

Cada vez es más utilizado por diversos motivos los movimientos de cámaras realizados con grúa, o también lo que se ha venido en llamar la steady-cam.

- La Grúa. Es un brazo mecánico basculante que permite un mayor movimiento que la rótula. Con ella se captan todo tipo de movimientos, permitiendo planos horizontales, verticales y diagonales, sin necesidad de interrupciones. En los últimos años se ha extendido el uso de la Grúa Electrónica, manejada por ordenador y que permite rodar movimientos que de otra forma serían inasumibles.

- Steady-cam. Consiste en captar con la cámara acoplada al cuerpo para estabilizar la grabación, aquellas escenas que por cualquier motivo se quieren rodar de esta forma. Los motivos pueden ir desde el psicológico, sensación de persecución mediante planos subjetivos con los que se consigue la identificación con el personaje; o también de índole económica, para rodar escenas con un menor coste.

Como todo el mundo sabe para realizar una película es preciso rodar miles de metros de fotogramas. De esa ingente cantidad de metros hay que seleccionar sólo una parte con la que se realiza el montaje. A continuación se ofrecen algunos de los instrumentos utilizados para hacer las películas:

La empalmadora, utilizada para montar las películas.

La moviola, que se utiliza para marcar los diferentes pasos.

El rodillo.

El puente.

El bobinador.

Recursos del montaje.

Una vez grabados todos los planos hay que pasar al montaje.

### ***III. 7. El montaje cinematográfico***

Una de las posibles definiciones de montaje es el ofrecido por el profesor Martínez-Salanova en su conocida página web *Cine y educación*, según el cual “es el proceso que se utiliza para ordenar los planos y secuencias de una película, de forma que el espectador los vea tal y cómo quiere el director. La manera de colocar los diversos planos puede cambiar completamente el sentido, y por lo tanto el mensaje, de una película” (Martínez-Salanova, s. f., mensaje de blog). Extraído el 15 de agosto de 2013 desde

<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/montajecine.htm>

Se trata de una definición sencilla a la par que clarificadora, aunque existen decenas de definiciones, hay algunos aspectos que tienen en común todas de ellas. Entre otros por ejemplo, que en el montaje es un momento fundamental en la realización del filme, en la que se hace casi toda la película. Se cambian secuencias, se suprime gran parte de los metros rodados.

Martínez-Salanova distingue los siguientes tipos de montaje:

*Montaje narrativo: Cuenta los hechos. Ya sea cronológicamente o mezclándolo con saltos al futuro o al pasado.*

*Montaje expresivo: Cuando marca el ritmo de la acción, rápido en las aventuras y en la acción, lento en el drama y en el suspense.*

*Montaje ideológico: Cuando quiere utilizar las emociones, basándose en símbolos, gestos, etc.*

*Montaje creativo: Es la operación de ordenar sin tener en cuenta una determinada cronología, sino como recurso cinematográfico, previamente expresado en el guión o como una operación totalmente nueva, que tratará de dar coherencia, ritmo, acción y belleza a la obra fílmica.*

*Montaje poético: Cuando se realiza como una verdadera obra poética, causando reacciones en el espectador. Posee intención expresiva, según el cual los fragmentos se combinan de modo que la atención del espectador responda a las intenciones del realizador. Así, puede suceder que determinada escena no sea presentada entera y de una sola vez, sino alternada con otra, estableciéndose entre ambas un montaje en paralelo que puede intensificar las emociones. En otros casos, en vez de presentar en orden riguroso una cronología de los hechos mostrados, el cineasta utiliza los flash-back, o vuelta atrás, y los flash-forward, o saltos hacia adelante (Martínez-Salanova, s. f., documento en línea). Extraído el 15 de agosto de 2013 desde <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/montajecine.htm>).*

- Montaje alterno o alternado: Narra acciones diferentes, ofreciendo la posibilidad de unirse en uno o varios momentos del film.
- Montaje alternado en paralelo: Se van contando distintas historias, alternando las narraciones, que incluso puede corresponder a épocas distintas.
- Montaje convergente: Se trata de una modalidad de montaje alterno, en el que las dos narraciones paralelas acaban coincidiendo en un lugar o tiempo común.
- Montaje recurrente: Es el que repite las mismas cosas (un plano) para apoyar una manera de pensar. Lo hace a modo de guía o de ritmo. Se utiliza frecuentemente en el cine propagandístico.

El montaje tiene que estar muy estudiado con el objeto de provocar la reacción psicológica que sus creadores pretenden. A veces ocurre que alguna producción poco comercial realiza un montaje que se estructura de una forma poco corriente para la gran audiencia, motivo por el cual se dificulta su entendimiento para el gran público.

Al igual que ocurría con los tipos de planos atendiendo a su captación de corte antropomórfica, también con la duración de los planos y su montaje final

se logra provocar distintas sensaciones. Así, con el uso de planos breves se consigue la sensación de velocidad.

Con el conocimiento de los distintos tipos de planos, las sensaciones que transmiten, y la duración y alternancia de los mismos el director y su equipo pueden alcanzar las sensaciones que persiguen en cada momento del film.

La unión entre los distintos planos se realiza mediante lo que podríamos denominar signos de puntuación. Pero cuando se habla de signos de puntuación en el lenguaje escrito se refiere a unidades de significación propia que existe entre una oración y otra, y que se separan mediante el punto y seguido; o entre un párrafo y otro que se separan mediante el punto y aparte.

El equivalente de esta estructuración en el lenguaje cinematográfico se encuentra en diferencia entre plano, escena y secuencia.

*La secuencia, la escena y el plano son las distintas unidades en las que se subdivide una película.*

*La secuencia es una unidad de acción espacio – temporal con principio y final que tiene sentido en sí misma.*

*La escena es el conjunto de planos que se desarrollan en un mismo escenario y tienen relación entre sí. Un conjunto de escenas forma una secuencia.*

*El plano es el elemento básico de la película. Es la unidad de imagen entre dos cambios consecutivos o dos cortes. Un conjunto de planos forma una escena (Anónimo, s. f., mensaje de blog).*

Durante el montaje se lleva a cabo la unión de los planos concretando las escenas, y la unión de estas para formar secuencias. Para ello existen diversos procedimientos que pueden ir desde el corte y empalme continuo de dos planos correspondientes a dos secuencias distintas, a otras técnicas como el fundido, por comenzar haciendo referencia a dos de las técnicas más tradicionales.

Cada género, autor y época es proclive al uso de una de estas estrategias en detrimento de otras.

El fundido consiste en la desaparición de un plano generalmente hacia el negro y la aparición paulatina del siguiente plano, mediante la obertura del objetivo. Su uso ha sido muy recurrente desde los comienzos de esta industria.

El encadenado realiza una conexión entre dos imágenes que pertenecen a escenas distintas para relacionarlas. Es un interesante recurso expresivo puesto que consigue conectar dos escenas mediante imágenes relacionadas. Por ejemplo cuando una escena termina con el plano de un objeto, y el siguiente comienza con el mismo objeto pero en otro escenario.

La sustitución consiste en sustituir dos escenas por líneas verticales u horizontales. Su uso está muy extendido en el género de acción.

Existe un trucaje óptico que permite encadenar dos escenas. Se trata de la sobreimpresión. Para Porter et al. (1994): “filmando superpuestas varias imágenes, volviendo hacia atrás la parte ya impresionada una vez, sin revelarla y filmando sobre ella, como si de una cinta virgen se tratara” (p. 31). Lógicamente estos autores se referían a la grabación en celuloide. Actualmente la grabación que más se lleva a cabo es digital, que presenta sobradas y conocidas ventajas.

Por otro lado, contraponer planos es muy útil para agudizar efectos psicológicos. Al igual que la alternancia de imágenes, que suele provocar la sensación de que ambas situaciones suceden al mismo tiempo.

Como se apuntaba con anterioridad, es en el montaje donde se consiguen los efectos perseguidos por el director y su equipo, por ello la figura del montador es muy importante, pues de la selección de planos y su duración dependerá que la película transmita la sensación de lentitud o rapidez. Cuando predominan los planos lentos y de larga duración, con pocos cambios de planos, la película resulta lenta, parece avanzar muy despacio, por lo que se hace más larga y pesada.

El cine europeo se ha caracterizado durante muchos años por ser un cine más sosegado, con menos movimientos de cámara y planos de mayor duración.



Por su parte el cine americano ha resultado más rápido, ofreciendo la sensación de más acción por la frecuencia en el uso de la estrategia inversa: más movimientos de cámara y más cantidad de planos de menor duración. Amén lógicamente de la trama concretada en el guión técnico.

Estos factores hacen posible que las películas que se realizan en Europa, aun compartiendo la temática, como es el caso de los filmes que abordan la cuestión de la educación en entornos socioeconómicamente deprimidos, y coincidiendo en el mensaje de alcanzar la necesaria justicia social a través de la educación, resulten mucho menos atractivas las europeas en favor de las norteamericanas precisamente por estas estrategias del montaje. Sirva como ejemplo las películas que cada año proyectan en la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga: *Hoy empieza todo* (1999), y *Diarios de la calle* (2007).

Como cabe suponer, tras el montador está el equipo creador: director, director de fotografía, productor, aunque en mayor medida es el primero quien tiene un marcado sentido estético e imprime su impronta en sus creaciones.

En mayor medida ocurre esto en el denominado cine de autor, que como su propio nombre indica, todas las decisiones giran en torno a él, ofreciendo por ello en su filmografía un marcado carácter personal, hasta el punto de que un cinéfilo puede detectar de quién es una película sólo con ver un fragmento de la misma.

Todo montaje debe tener presente un importante concepto del cine, que pasa desapercibido cuando la película está bien narrada y su montaje es correcto, se trata del *raccord*, o continuidad.

*La “continuidad visual” se denomina también “raccord” y está muy presente en toda la creación de la obra. En el rodaje se tiene en cuenta en la colocación y encuadre de la cámara, en la iluminación, en el escenario, en los objetos que se graban, en los movimientos de los personajes. El montaje le dará la composición final, encaja el sentido de la narración y su fluidez (González García, 2008, p.41).*

Como ocurre con todas las cosas importantes que hay en la vida de las personas (salud, amor, amistad, etc.), también esto sucede con el *raccord*, sólo nos percatamos de su ausencia cuando ya no está.

La continuidad tiene que estar presente en todos los momentos de la realización de la película, pero de manera fundamental durante el rodaje: iluminación, vestuario, interpretación, y en el espacio (líneas virtuales, dirección de los personajes, gestos y miradas).

Posteriormente, cuando todo está grabado, en la fase de montaje hay que permanecer ojo avizor respecto a la continuidad en todas sus vertientes ya mencionadas.

*Montaje con raccord sobre el movimiento Montaje de un plano a otro realizado de tal forma que la acción parezca continua. Normalmente el espectador no es consciente de dichos cambios de perspectiva, que evitan que la escena se vuelva monótona, le aportan emoción o dramatismo y llaman la atención sobre diversos aspectos de la acción o sobre información relevante. Para conseguir la discreta continuidad de dichos planos, cabe utilizar una sola cámara, repitiéndose los movimientos finales de un plano al comienzo del siguiente, de manera que la acción se superponga, o bien filmar con más de una cámara al mismo tiempo, empalmando posteriormente los planos en el momento adecuado o cambiando de una cámara a otra en el instante justo. Esta técnica también se conoce con el nombre de montaje con raccord sobre la acción (Konigsberg, 2004, p.331).*

Teniendo presente la máxima de la continuidad durante la grabación y el posterior montaje se evita descuadrar al espectador con saltos ópticos o auditivos que rompen la armonía perceptiva. Ya que la ruptura de tal armonía sólo debe quebrarse por cuestiones estratégicas debidamente planificadas por el guionista o el director.

### **III. 8. La estética cinematográfica**

El concepto de estética cinematográfico es amplio, pues se trata del gusto de los creadores del film. Hay un refrán que dice que sobre gusto no hay nada escrito. En el arte ocurre todo lo contrario, ya que todas las obras que se crean

se hacen motivadas por el gusto de alguien, bien del público al que va dirigido, bien de aquellos que han decidido su creación.

Pero con el afán de concretar intentando poner vallas al campo se podría afirmar que los elementos más importantes que esta estética son:

### ***La Luz***

De una forma absolutamente esquemática se puede afirmar que captar imágenes es capturar la luz que reflejan los objetos, animales o personas a través de un artilugio al que llamamos cámara. De esta luz dependerá el color que lo filmado refleja, así como la atmósfera que se transmite a través de las imágenes. El juego de luces y sombras está muy extendido desde los orígenes del cine.

La iluminación es tan importante que a partir de un mismo guión, pero grabado con una iluminación muy diferente, inevitablemente ofrecería sensaciones distintas, dando lugar a dos obras diferentes.

La luz, al igual que las demás formas de expresión artística está sujeta a las influencias de autores y corrientes, como se colige del siguiente texto de Martín (2002): “No obstante hay que señalar la reacción antiexpresionista manifestada por el neorrealismo italiano en materia de iluminación desde 1944-45. Los films italianos vuelven a dar realce a las luces uniformes y poco contrastadas del tipo de los ‘noticiarios’ y manifiestan un rechazo por la dramatización artificial de la luz” (p. 67).

La persona encargada de la iluminación es, en primera instancia el operador u operadora de cámara, sin embargo el máximo responsable de esta labor es el director de fotografía, y en última instancia el director. Este trabajo de iluminación sigue el siguiente orden:

- Lectura del guión por parte del director de fotografía.

- Charla con el director para profundizar en algunos aspectos de la iluminación y otros aspectos del rodaje que no están concretados en el guión.
- Conocer las posibilidades y límites del rodaje desde la perspectiva de la iluminación en relación con los medios que la producción permite.

Con todo ello se trata de recrear mentalmente el rodaje en cada uno de los días que dura el mismo. Evitando en la medida de lo posible la improvisación durante el rodaje, pues como en la mayoría de las actividades humanas improvisar se traduce en una pérdida de tiempo y con ello de dinero.

Cuando se graba en exteriores la luz del día influye de forma decisiva en el rodaje, lo que hace que a veces se tengan que rodar nuevos planos en días distintos por un cambio repentino en la luz, en las condiciones atmosféricas. A menudo las inclemencias del tiempo no permiten rodar lo planificado para ese día en ese escenario.

### ***El Color***

El color es el reflejo de luz que los distintos elementos filmados reflejan al ojo humano, y por ende a la cámara. Dejando al margen los aspectos más teóricos del color, sí que se puede afirmar que es un componente expresivo de capital importancia. Algo que pasaba inadvertido en la primera etapa de la historia del cine, cuando se rodaban las películas en blanco y negro, dificultado la percepción de los posibles cambios en los elementos rodados: decorados, vestuarios y actores y actrices.

Atrás han quedado ese reinado bicolor con su séquito de grises, hoy sólo se vuelve a la escala de grises por motivos estéticos y psicológicos, pues las nuevas cámaras, pantallas y proyectores permiten ofrecer una visión hiperrealista de la realidad. O quizás se debería expresar de la ficción que los creadores del film quieren transmitir.

Se apuntaba en párrafos anteriores el marcado carácter expresivo del color. Y ello es así por las distintas sensaciones que transmiten la diferente gama cromática. Por todos es conocido el simbolismo que encierra cada color para cada cultura, e incluso para cada grupo social.

De Pablos Pons (1980) ofrecía en su manual las connotaciones que los principales colores presentan en la sociedad occidental:

*Blanco: sugiere pureza, paz, perfección. Da sensación antiséptica y de limpieza.*

*Rosa: transmite intimidad y romanticismo. Falto de vitalidad.*

*Amarillo: juventud, vitalidad, muy asociado a la riqueza.*

*Naranja: expresa esplendor, entusiasmo. Rojo: fuerza, dinamismo, violencia, poder, calor.*

*Marrón: serio, concreto, material. Expresa severidad. Verde: si es claro y brillante expresa calma, esperanza, frescor. Más oscuro sugiere seriedad, plenitud.*

*Azul: si es claro adquiere un carácter soñador, ligero, espiritual. Oscuro indica profundidad, madurez.*

*Violeta: triste, reservado, melancólico, digno. Gris: expresa pobreza, tristeza; el gris oscuro sugiere suciedad.*

*Negro: muerte, soledad, luto (p. 20).*

El mismo autor aborda la cuestión de la utilización del color con fines didácticos acudiendo a la categorización de sus usos según la clasificación que establece Lilia de Menegazzo, para quien existe un uso realista que englobaría todos los tipos de imágenes que reprodujesen el color natural tal como lo podemos observar en la realidad.

Un uso convencional cuando se incorpora el color a la imagen como un recurso, como una convención para poder distinguir una parte de otra o establecer relaciones.

Un uso atencional cuando se incorpora el color para “focalizar la percepción del receptor”.

Cuando llegue el momento de la alfabetización audiovisual en el sistema educativo, todos estos elementos serán necesariamente tratados en aras de la formación de una ciudadanía más crítica con esa iconosfera en la que están inmersos. En este sentido, De Pablos Pons (1980) advierte sobre la necesidad de emplearlas mejor, “tanto en su aprendizaje como en sus deseables formas de expresión icónica. Si las formas de comunicación visual constituyen un lenguaje debemos pasar del campo de la pura intuición personal a la estructuración de una gramática de las formas que haga posible la determinación de códigos visuales aptos para la intercomunicación humana” (p.20).

Cuando se habla de color se entiende que este está presente en todos los demás elementos aparecen en los planos, y de manera muy especial los decorados y el vestuario.

Ambos tienen que estar en sintonía con lo que se pretende transmitir en cada momento, y lógicamente con la historia plasmada en el guión técnico. Vestuario y decorados son piezas claves en la búsqueda de la coherencia entre lo que se cuenta y lo que se quiera contar. Ofrecen información sobre la época en la que se desarrolla la historia, aportando a los personajes un plus de credibilidad como aliados naturales en la creación de una atmósfera.

### ***III. 9. El sonido en el contexto del lenguaje cinematográfico***

Hemos comenzado abordando los aspectos visuales del lenguaje, sin embargo, cuando se habla del lenguaje audiovisual no se puede olvidar que la primera parte del término hace referencia al sonido, es decir es un lenguaje que transmite por dos fuentes, o que lo percibimos mediante dos de nuestros sentidos más importantes, como son el auditivo y el visual.

En los comienzos del cine, éste era mudo, motivo por el cual toda la carga semántica del lenguaje se situaba en la expresión visual. Pocos años después se incorporó el sonido, aunque no tuvo muy buena acogida debido a la desagradable voz de muchos actores.

Fernandes hace referencia a Sánchez (2002: 37) quien considera que las funciones del sonido adyacente a una obra cinematográfica son esencialmente:

*a) Crear un espacio dramático mediante la adecuación del tono, la intensidad y el volumen al espacio físico en que se desarrolla la acción, creando la perspectiva sonora.*

*b) Dirigir la mirada del espectador dentro de la pantalla, de modo que atendemos al personaje que habla o miramos hacia donde se produce un ruido.*

*c) Anticipar una situación y crear expectativas en el público, como la música en películas del género suspense o de terror.*

*d) Complementar las imágenes reforzando su sentido inmediato o contradiciéndolo.*

*e) Servir para la transición suave del montaje, haciendo que los diálogos de una secuencia se escuchen antes de ver las imágenes de la misma o combinando la imagen de quien escucha con la voz de quien habla en el plano/contraplano.*

*f) Transmitir información sobre calidades de superficies, telas, objetos, entre otros elementos (Fernandes José Gonçalves, 2009, p. 155).*

Martín (2002) resume los distintos aportes del sonido al cine:

—El realismo o, mejor dicho, la impresión de realidad: el sonido aumenta el coeficiente de autenticidad de la imagen. En este sentido Martínez-Salanova (2002: 388) afirma que el sonido complementa la imagen, potenciándola, pero debe existir una coordinación de tiempo y espacio. Debe salir de la imagen para que el espectador se pueda situar en ella, prevaleciendo la imagen.

—Continuidad sonora: cuando la banda imagen de una película es una continuidad de fragmentos, la banda sonora en cierto modo restablece esa continuidad, tanto en el nivel de la simple percepción como en el de la sensación estética; la banda sonora se fragmenta menos que la imagen. El papel de la música es primordial como factor de continuidad sonora, tanto material como dramática.

—“La yuxtaposición de la imagen y del sonido como contrapunto o como contraste, el asincronismo realista o no y el sonido en off permiten la

*creación de toda clase de metáforas y símbolos de los cuales volveré a hablar” (Martín, 2002, p. 126).*

El uso del sonido, insiste Martín (2002), también libera a la imagen de su función explicativa y le permite dedicarse a su papel expresivo y hacer inútil la representación visual de cosas que se pueden decir o evocar; la voz en off brinda al cine el amplio campo de la psicología y posibilita la exteriorización de las ideas más íntimas (monólogo interior). “La música, mientras no está justificada por un elemento de la acción, constituye un material expresivo especialmente rico” (Martín, 2002, p. 126).

En este sentido, Martínez-Salanova (2002) insiste en la idea de experimentar con el sonido, creando efectos especiales: “haciendo play-back, sonorizando grabaciones del telediario o de alguna película en la que cambiamos el sonido, los textos, etc., adecuándolos a situaciones de nuestro entorno” (p. 288).

Cuando se teoriza sobre el uso del sonido en el lenguaje cinematográfico hay que abordar inevitablemente la ausencia de todo sonido: el silencio. Como en toda la comunicación humana el empleo de éste aporta gran significación. Y su uso bien justificado supone el colofón a una buena banda sonora.

Para Martín (2002) el silencio es un valor positivo, y aporta un papel dramático relevante que puede desempeñar como símbolo de muerte, de ausencia, peligro, angustia o soledad. El silencio, mejor aún que una música invasora, puede marcar con fuerza la tensión dramática de un momento.

### ***Los ruidos***

Cuando en comunicación se habla de ruido, este hace referencia a todo aquello que interfiere la transmisión entre emisor y receptor, dificultando la misma.

*Ruido (1) Sonido no deseado en un sistema de audio; a saber, cualquier siseo, interferencias o llores que se escuchan cuando se amplifica la señal. Véase noise floor. (2) Cualquier tipo de humo, niebla o agente para oscurecer de ese tipo utilizado para ocultar parte de una escena con*



*el fin de evitar el gasto y la molestia de crear sus detalles (Konigsberg, 2004, p.482).*

Sin embargo, cuando se hace referencia al ruido como efecto sonoro en el cine este adquiere unas connotaciones significativas de gran importancia, predisponiendo al espectador al previsible desarrollo de los acontecimientos. En este sentido cabe distinguir dos tipos:

*—Los ruidos naturales: todos los fenómenos sonoros que podemos percibir en la naturaleza virgen (viento, trueno, lluvia, olas, agua que corre, gritos de animales, cantos de pájaros, etc.).*

*—Los ruidos humanos, en los cuales hay que diferenciar los ruidos mecánicos (máquinas, autos, locomotoras, aviones; ruido de calles, fábricas, estaciones, puertos); las palabras ruido, es decir, el fondo sonoro humano, es muy claro en las versiones originales en que las palabras no tienen sentido alguno para nosotros; el sonido de las palabras es parte integrante de la atmósfera auténtica de un film: le da esa "coloración musical" de la que hablaba René Clair; por último, la música ruido: es, por ejemplo, la de las películas musicales o la que produce un aparato de radio (suele ser un simple fondo sonoro pero puede adquirir un valor simbólico) (Martín, 2002, pp. 126-127).*

Los ruidos son un elemento expresivo importante por la capacidad que ofrece al filme para ampliar los estímulos visuales. Así, el ruido amplificado de una puerta abriéndose, unido a una banda sonora típicamente de suspense está predisponiendo a la audiencia al estado de tensión previo al previsible desenlace inminente. De igual forma, un ruido unido a un plano detalle es una combinación interesante para algunos autores.

### **III. 10. El tiempo y la narración**

Una película es una historia narrada con el lenguaje cinematográfico. La comprensión de esta narración requiere de los mismos requisitos que cualquier otra comunicación, que el emisor utilice un código comprensible para el receptor. Durante el montaje se puede realizar cualquier alteración temporal de la narración. Es muy frecuente en el lenguaje cinematográfico jugar con la dimensión temporal de la narración mediante estructuras denominadas anacrónicas.

Etimológicamente lo anacrónico es lo que está contra el tiempo, el prefijo “a” indica lo contrario, y unido a la palabra Chronos (Dios griego del Tiempo), significa que está fuera del tiempo. En el caso que nos ocupa se trata de un tiempo determinado, el de la narración fílmica. Lo que significa que hay un salto en el tiempo, que bien puede ser hacia adelante (flashforward) o bien hacia atrás (flashback).

*El tiempo dramático nos permite, durante nuestro breve paso por la sala de exhibición, ver la acción que tiene lugar en un lapso de tiempo que varía entre unos pocos días y toda una vida. A veces, incluso, puede emplearse un flashback para hacer testigo al espectador de algún acontecimiento ocurrido con anterioridad al presente en el que discurre la narración, o un flash-forward para anticipar lo que sucederá en el futuro. El encadenado solía ser la técnica empleada para sugerir al espectador que se omitían periodos de tiempo en los que no ocurría nada interesante para la historia narrada en la película, pero en los últimos años basta con un simple corte, siempre que la transición temporal quede clara (Konigsberg, 2004, p.544).*

Gispert (2009) dedica un epígrafe de su libro a “la temporalidad del relato cinematográfico”, en él explica como los hechos de la historia narrada pueden haberse desarrollado en un orden diferente al que son relatados, ya que pueden estar condicionados por la subjetividad de la memoria de los personajes, que a veces son también los narradores, o bien a la diversidad de puntos de vista que ofrecen de un mismo acontecimiento.

*El relato cinematográfico utiliza el flashback para recuperar el pasado desde el presente en el que es narrada la historia, creando una alteración en el orden natural de los acontecimientos. Para indicar este salto temporal hacia el pasado se utilizan diferentes marcas enunciativas o deícticos, como por ejemplo, el paso acelerado de las hojas de un calendario y la representación de imágenes en blanco y negro. El cine también puede recurrir a un narrador delegado, encarnado en la figura de un personaje que desvele al espectador unos determinados recuerdos o un misterio anteriormente acontecido (Gispert, 2009, p. 101).*

En el ámbito de la gramática y la narrativa al flashforward se le denomina prolepsis (del griego prolambanein, anticipación), y se emplea cuando “a veces el relato puede efectuar alguna alusión al futuro en forma de premonición, mediante un procedimiento que se conoce con el nombre de flashforward.

Generalmente, una vez finalizada la representación alucinatoria de lo que va a suceder, el tiempo recupera su devenir lineal". (Gispert, 2009, p. 102).

Por el contrario, al flashback se le conoce como analepsis, sin embargo cuando el salto atrás tiene una mayor extensión recibe el nombre de racconto o narración preactiva. Muy utilizada en literatura aunque también en cine. Una de las películas que se han proyectado durante el transcurso de la presente investigación ha sido el filme *The social network* (La red social) (2010), en las que se pueden apreciar continuamente los saltos hacia atrás durante la narración. Es decir, la historia se cuenta desde el presente, durante la preparación de un pleito, y aprovechando la narración del protagonista se realizan los saltos hacia atrás de extensa duración (cinco o diez minutos), mediante los que se observa cómo han ido desarrollándose los acontecimientos que han dado lugar al juicio. Lo cual es distinto al típico flashback en el que se evoca un sueño del pasado de algunos segundos, generalmente menos de dos minutos.

Cuando se teoriza sobre todo este tratamiento del tiempo y del espacio se toma prestado del campo de la literatura conceptos que aportan luz en el análisis, de ahí que se hable de diegético o extradiegético. Según la RAE el término diégesis proviene del griego διήγησις, y se refiere al desarrollo narrativo de los hechos en una obra literaria o cinematográfica.

*Retomando una esquematización recurrente, digamos ante todo que el sonido cinematográfico puede ser diegético, si la fuente está presente en el espacio de la peripecia representada, o no diegético, si ese origen no tiene nada que ver con el espacio de la historia. Si es diegético, puede ser onscreen u offscreen, según la fuente se encuentre dentro o fuera de los límites del encuadre; y puede ser interior o exterior, según la fuente esté en el pensamiento de los personajes o tenga una realidad física objetiva (Casetti y Chio, 1991, p. 99).*

Este texto resume en esencia las posibilidades del sonido dentro de la historia. Más concretamente tenemos las posibilidades narrativas de la historia. Cuando el narrador es el protagonista, la narración en tercera persona, o narrador omnisciente.

Resulta ilustrativo el resumen elaborado por Romero y Giménez (2004) en forma de tablas sobre los conceptos abordados por los expertos italianos:

Tipo	Procedencia		Categoría del sonido	
Diegético cuando la fuente está presente en el espacio de la peripecia representada	Exterior la fuente tiene una realidad física objetiva	Off screen La fuente está fuera de los límites del encuadre	OFF	propiamente dicho, cuya fuente no está encuadrada
		onscreen la fuente está dentro de los límites del encuadre	IN	propiamente dicho, cuya fuente está encuadrada
	Interior la fuente está en el pensamiento de los personajes	offscreen el “personaje-fuente” está fuera de los límites del encuadre	OVER	el sonido no proviene del espacio físico de la trama
		offscreen el “personaje-fuente” está fuera de los límites del encuadre		
no diegético	su origen no tiene nada que ver con el espacio de la historia			

Fuente: Esquema elaborado por Romero y Giménez (2004) sobre el tiempo en la narración

Cabe suponer que se trata de un error cuando se repite en dos ocasiones el concepto “offscreen” refiriéndose al “personaje-fuente” que está fuera de los límites del encuadre.

Conviene aclarar en cualquier caso que la “voz en off” es la que se escucha por ejemplo en la narración durante la película, pero sin que el narrador aparezca en pantalla, y puede ser interior (la fuente está en el pensamiento de los personajes), o exterior (quien narra tiene una realidad física objetiva).

La “voz over”, sin embargo, pertenece a alguien que no tiene nada que ver con la historia, como podría ser un narrador omnisciente, en cuyo caso es extradiegética.

En el género documental es quien reproduce la traducción cuando está hecho en otro idioma, de tal forma que se puede distinguir entre la voz original de la persona que habla y la del traductor “encima” o “sobre” como “voz over”.

Por último, el tratamiento del tiempo narrado provoca sentimientos en los espectadores, de tal forma que se habla de tiempo afectivo como aquel que provoca el sentimiento del paso del tiempo en el público tras el visionado de una película, o de un fragmento de ella.

*El tiempo afectivo es el sentimiento del paso del tiempo que sentimos cuando vemos una película, un sentimiento temporal que a menudo es muy distinto del tiempo físico real que dura la película. Podemos compartir el sentido psicológico que el tiempo tiene para un personaje mediante el montaje, pero, con frecuencia, nuestro sentido del tiempo se ve afectado y nuestra participación en el filme está manipulada de manera autónoma (Königsberg, 2004, p.544).*

La mezcla del factor tiempo con el elemento subjetivo provocada por la percepción del espectador es tratado hábilmente durante el montaje, y también con recursos como los planos que muestran de fondo el cambio de estaciones, o estrategias realizadas para tal fin.





Fuente: Fotolia

## CAPÍTULO IV. EDUCACIÓN: RAZÓN Y EMOCIÓN EN EL CINE

A lo largo del presente capítulo se aborda de forma detenida la relación que ha habido a lo largo de la historia entre los conceptos razón y emoción. Se expone el tratamiento que ambos términos han tenido por parte de los grandes filósofos, desde los clásicos griegos hasta la actualidad.

Posteriormente se incorpora el cine al binomio razón y emoción. Y finalmente se agrega al trío conceptual el término educación, abordando conceptos como “sentipensar” o “logopático”.

### *IV. 1. Razón y emoción en la cultura occidental: un poco de historia*

Nuestra sociedad occidental está anclada sobre los cimientos epistemológicos del racionalismo. Los clásicos griegos sembraron las bases del pensamiento occidental, germen de nuestro modelo político y social, y por ende también de la educación. Fue Esparta la ciudad estado que desarrolló un modelo de educación pública que igualara a todos los espartanos, sin que aquello



resultase por ello un icono del pensamiento libre, que por otro lado tampoco estaba garantizado en Atenas, cuyos ciudadanos condenaron a muerte al más justo de sus hombres: Sócrates, considerado a la sazón hombre sabio de Grecia.

Uno de sus discípulos al que apodaron Platón tomó el hilo de su maestro y se erigió en su fiel sucesor. El filósofo ateniense fundó en 387 a.C. lo que se podría denominar un centro de estudios avanzados en los jardines dedicados al héroe de la ciudad: Akadeemos. Platón colocó una inscripción a la entrada de la Academia que decía así: "Que no entre nadie que no sepa geometría". No hace falta ser un lince para percatarse del verdadero carácter del pensamiento cultivado en el interior de la Academia: la razón. De ahí que se pueda incluir a este pensador ateniense como uno de los precursores del racionalismo, si bien esta corriente adquirió mayor relevancia en la Edad Moderna, con Descartes como padre del racionalismo moderno.

Como sello de identidad de este monopolio racionalista cabe destacar el relego de la emoción en la ciencia y la educación, y teniendo su germen en la Historia de la Filosofía occidental, como arguyen dos profesores patrios en un artículo publicado en 2006:

*La primera teoría de la emoción fue enunciada por Platón en el Filebo contraponiendo en el diálogo entre Sócrates y Protarco el dolor y el placer. Dividió la mente o alma en los dominios cognitivo, afectivo y apetitivo, la trilogía básica de Platón es razón, apetito y espíritu, que en actualidad se corresponde en Psicología con la cognición, motivación y emoción. Platón utiliza la metáfora del auriga que representa el componente racional, y los dos caballos que éste debe conducir, simbolizan los componentes afectivo y apetitivo. Un caballo es bueno (componente afectivo), mientras que el otro es malo (el aspecto apetitivo) (Casado y Colomo, Septiembre de 2006, p. 2).*

Los citados profesores destacan que el pensamiento cristiano vuelve a dotar de importancia a las emociones. "San Agustín subraya el carácter activo y responsable de las emociones, cobrando importancia la noción de voluntad" (Casado y Colomo, Septiembre de 2006, p. 3).

Es en la modernidad cuando se hace una reflexión profunda sobre las emociones, desde sus aspectos físicos hasta su génesis en las ideas y creencias.



*Por su parte, David Hume efectúa uno de los análisis de las emociones más transgresores planteados hasta el momento porque aboga por la exploración y medición de los sentimientos en la misma forma que pueden medirse los fenómenos físicos: “el origen y juego de las pasiones están sometidos a un mecanismo regular; y de esta manera son tan susceptibles de un análisis exacto como lo son las leyes del movimiento”<sup>10</sup>. Además, para Hume, las ideas y creencias representan un destacado papel en la génesis de la emoción, que es entendida como un tipo de sensación caracterizada por la agitación física (impresión), generada por la agitación de los espíritus animales. Las emociones pueden derivarse tanto del dolor como del placer causado por acontecimientos presentes y directos; otras se producirían de manera indirecta por dolor o placer con la presencia de ciertas creencias sobre el objeto que las causa. Por tanto, Hume introduce una dimensión cognitiva además de la fisiológica (Casado y Colomo, Septiembre de 2006, p. 5).*

Ya en nuestros días advierte Punset (6 de junio, 2006) que “nos han enseñado a ser muy lógicos y razonables tomando decisiones, pero resulta que no hay una sola decisión -lógica, supuestamente razonable- que no esté contaminada por una emoción” (documento en línea). Sin embargo, continua el divulgador afirmando que “no hay un proyecto que no empiece por una emoción. Y no hay un proyecto que no termine por una emoción. Y no nos han enseñado nada sobre las emociones. Si se dedicara a esto algún tiempo, alguna paciencia y algunos recursos, puedo garantizarles que dentro de unos años no sólo tendremos más emprendedores sino una sociedad más feliz” (documento en línea).

Desde el campo de la neuroeducación han llegado estudios actuales que confirman la enorme importancia que tiene la emoción para el aprendizaje. Para Mora (2014) “emoción es también el medio de comunicación más poderoso que existe y con el que se han mantenido vivas millones de especies animales [...]” (p. 65). Prosigue afirmando que “las emociones encienden y mantienen la curiosidad y la atención y con ello el interés por el descubrimiento de todo lo que es nuevo [...]” (Mora, 2014, p. 66). Mora (2014) sostiene que las emociones son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria. Y sirve para almacenar y evocar memorias de forma más efectiva. Por todo ello es un elemento básico del proceso cognitivo, y nos

deja en la necesidad de superar la antigua dicotomía emoción versus razón. No existe una emoción frente a la razón sino una emoción con la razón.

Por otro lado se hace necesario aclarar que pese a la confusión que produce que en ocasiones se hable de las emociones indistintamente respecto de los sentimientos, en realidad no son lo mismo, aunque guarden una estrecha relación, de hecho los últimos son un componente de los primeros, y lo tienen exclusivamente los humanos. A juicio de Mora (2014), los sentimientos son un componente genuinamente humano de las emociones. El sentimiento es la “reacción subjetiva de las emociones. Las emociones son mecanismos inconscientes. Los sentimientos son, por el contrario, la experiencia consciente de una determinada emoción. Y hasta donde alcanzamos a saber solo el ser humano experimenta sentimientos” (Mora, 2014, p. 68).

Realizado el vínculo entre la emoción y los sentimientos, la siguiente relación se establece entre estos últimos y la razón. “La razón parece depender de sistemas cerebrales específicos, algunos de los cuales resultan procesar sentimientos. De manera que puede haber una pista de conexión, en términos anatómicos y funcionales, desde la razón a los sentimientos y al cuerpo” (Damasio, 2013, p.329).

Damasio (2013) advierte que: “saber la relevancia de los sentimientos en los procesos de la razón no sugiere que la razón sea menos importante que los sentimientos, que deba ocupar un segundo lugar en relación a ellos o que tenga que ser menos cultivada. Por el contrario, evaluar el papel penetrante de los sentimientos nos puede dar una oportunidad de aumentar sus efectos positivos y de reducir su peligro potencial” (p. 330).

Los últimos estudios que nos llegan desde la esfera del márketing corroboran las palabras tanto de Punset (6 de junio, 2006) como de Mora (2014) o Damasio (2013). Situando la decisión de la compra en el ámbito emocional en detrimento de la supuesta apelación a los razonamientos lógicos que, a menudo, parecen vender muchos productos. Y es que, efectivamente existe un razonamiento, pero éste pone como objeto esencial de la venta las

emociones que se esconden detrás del supuesto objeto de deseo. Esta operación comunicativa se lleva a cabo de forma abierta, o transparente si se prefiere, o también de manera subliminal. Mucho más capciosa, y por ello menos democrática, pues el gran público no está preparado para su recepción debido a la ausencia de alfabetización audiovisual de la que ya se ha hablado en epígrafes precedentes.

*El riesgo manipulador de los mensajes inconscientes se desvanece con la educación. Estos estímulos, con capacidad para modificar la conducta humana, dejan de ser peligrosos en cuanto deja de ser inconscientes. [...] Una nueva contradicción de la escuela: se educa fundamentalmente en la razón, cuando luego se habrá de vivir en un mundo dominado por la emoción; se educa para los mensajes conscientes, cuando luego se habrá de recibir una cantidad incalculable de mensajes inadvertidos (Ferrés, 1995, p. 102).*

Este extremo de mensajes inadvertidos es algo que se abordará con más detenimiento en el epígrafe dedicado a los peligros del cine.

#### **IV. 2. La emoción en el cine**

Realizada las aclaraciones entre los vínculos del binomio razón y emoción conviene ahora detenerse en las emociones que genera el cine. No sería sensato eludir el protagonismo que Zumalde (2011) tiene en esa parcela del saber que aborda la cuestión de la razón y la emoción en el cine, pues si bien han sido varios los autores que han tratado el mismo asunto, no es menos cierto que este profesor le otorga al tema una importancia capital, hasta el punto de escribir un tratado sobre la experiencia fílmica, centrándose en la razón y la emoción del cine.

Zumalde (2011) expone a lo largo de tres páginas los numerosos casos de cineastas y cinéfilos que consideran la emoción fílmica como un arcano: “La idea de la emoción fílmica es rigurosamente personal e intransferible y, por consiguiente, inefable, incognoscible e imposible de descifrar no sólo está muy extendida, sino que ha sido conjugada de diversas maneras” (Zumalde, 2011, p. 70). Por fortuna el profesor vasco no se queda con esta respuesta de andar por

casa, realizando una labor caleidoscópica sobre lo que se ha venido en llamar el síndrome de Stendhal.

*A la luz del síndrome de Stendhal podemos confirmar, por ende, que la experiencia estética comprende mecanismos cognitivos (expectativas y memoria), patémicos (alegría, piedad, repugnancia, placer y éxtasi, por ese orden) y somáticos (palpitaciones, sensaciones táctilovisuales, desvanecimiento), pero no podemos extraer nada en limpio acerca de los vínculos que los anudan (Zumalde, 2011, p.38).*

Para aquellos que no conozcan este síndrome, o que sí lo saben porque lo han vivido, pero desconozcan que a eso también se le ha puesto un nombre, sepan que se trata de una “enfermedad psicosomática que causa un elevado ritmo cardíaco, vértigo, confusión, temblor, palpitaciones, depresiones e incluso alucinaciones cuando el individuo es expuesto a obras de arte, especialmente cuando éstas son particularmente bellas o están expuestas en gran número en un mismo lugar” (Wikipedia, documento en línea).

En 1817, Stendhal, cuyo verdadero nombre era Henri-Marie Beyle, se encontraba viajando por Italia, recogiendo información para su próximo libro, cuando en Florencia, ante tanta belleza, comenzó a encontrarse mal: “incremento de la frecuencia cardíaca [...], una sensación física de proximidad respecto a la obra de arte, y una impresión casi táctil de la experiencia óptica [...], redoblado desbocamiento del palpito cardíaco [...], angustia [...] y, por último, sensación de desmayo [...] (Zumalde, 2011, pp. 37-38).

Estos efectos fisiológicos son provocados por el deleite que nos ofrecen nuestros sentidos ante la presencia de obras de arte, no es difícil suponer que en mayor medida se desencadena esta reacción, o cúmulo de reacciones, frente al espectáculo del séptimo arte.

*La percepción que nosotros tenemos de una película viene determinada por tres tipos de factores: la percepción que, como espectadores, tenemos de la historia, la influencia de los elementos estrictamente cinematográficos y los condicionantes personales de cada uno de nosotros. Los tres son indisociables y son los que permiten que seamos capaces de interiorizar y asimilar las imágenes y, a través de ello, emocionarnos y aprender gracias al cine (Jarne, 2005, p. 139).*

Todo en el cine está preparado para emocionar, el lenguaje cinematográfico dispone de todo un arsenal de elementos que manejados con inteligencia llegan directamente al “corazón” de los espectadores. Claro ejemplo de ello es el llamado *efecto Kuleshov*.

*Significado e impacto emocional derivados del acto de poner en relación y yuxtaponer planos individuales en un contexto que existe sólo a partir del propio montaje y que no es inherente a ninguno de los fragmentos individuales de película. Éste es el concepto básico del montaje desarrollado por Kuleshov y sus estudiantes en la Escuela Estatal de Cine de Moscú en los primeros años de la década de los veinte (Konigsberg, 2004, p.186).*

Ferrés (1995), en un epígrafe titulado “*Carne para el perro*” afirma que “podría decirse que toda la televisión es percepción subliminal en un sentido amplio. El propio medio favorece esta mecánica, porque, al no exigir un esfuerzo racional para su descodificación, no facilita una actitud reflexiva. También por la respuesta emotiva que genera” (p. 100). Continúa apostillando que es imposible una reflexión crítica porque lo impiden la fascinación de los signos y el componente emocional del mensaje. Para Ferrés (1995) “el poder de sugestión y la carga emotiva de las imágenes permiten la penetración inconsciente de estímulos con un fuerte componente ideológico y ético” (p. 101). Como es de entender, aunque el autor catalán se refiere a la televisión, estas reflexiones pueden ser extensivas al cine, puesto que ambos son medios de comunicación social que utilizan el lenguaje audiovisual, y también y más concretamente, el lenguaje del cine como forma de expresión.

Sin embargo, para que se produzcan esas emociones, y por ende la influencia de los mensajes audiovisuales, se hace necesario un requisito previo por parte del espectador, ya que éste tiene que aceptar el juego del engaño, metiéndose dentro de la historia para dejarse afectar por ella.

*La supresión de incredulidad es un elemento necesario, pero no suficiente, para que se genere la emoción ante una pantalla de cine o de televisión. El espectador puede recibir el mensaje o la historia, obviando lo artificial de la situación y, sin embargo, no emocionarse con ella. Para que la emoción se produzca es necesario contar con otro proceso, la empatía. La capacidad de ponernos en la piel de otros y sentir con ellos no sólo se*

*produce ante la angustia o la alegría de un ser querido; también se puede desarrollar frente a modelos distantes (Conde Miranda y De Iturrate Cárdenes, 2003, p.169).*

Por otro lado, y aunque como dejan claro ambos profesores, uno de los procesos que permite la respuesta emocional es el hecho de que el espectador haga un esfuerzo por suprimir la incredulidad. En el mismo sentido se expresa Gispert (2009): “para que el espectador cinematográfico penetre en el interior del relato y se deje llevar por él es necesario que acepte un pacto ficcional con el autor llevando a cabo un acto de suspensión de la incredulidad” (p. 18). Para que esto ocurra es necesario que la obra esté realizada con sumo cuidado, y con buena técnica. “Sin embargo, este proceso no sólo depende de la capacidad del espectador, también depende de las características del propio material audiovisual, de lo creíble que sea. La credibilidad es patrimonio de la técnica narrativa, mientras más perfecta sea la técnica, mayor será el grado de credibilidad (Conde Miranda y De Iturrate Cárdenes, 2003, p.171).

Para Conde y de Iturrate (2003) se trata de un mundo de fantasía que el espectador se cree mientras se suceden las imágenes en su retina y cuyo fin es provocar emociones reales en ese espectador crédulo. Estos autores aluden a Torres Lana, Conde y Ruiz (1999) quienes advierten que el espectador no es un agente pasivo, y su respuesta depende también de factores individuales como la capacidad de cada uno para empatizar con los personajes, identificarse con unos y no con otros.

Ambos autores dan respuesta en su artículo a las claves que hacen posible ese proceso de identificación que desencadenan las emociones cuando el espectador une su suerte emocional a las de algunos personajes en mayor proporción que a las de otros. Estos profesores se centran en la emoción que genera la muerte de un personaje en el espectador. Afirman que depende de múltiples factores como pueden ser: las características del personaje, físicas y psicológicas, y el lugar que ocupa en la trama. Aunque también influye el contexto en el que aparece la muerte, y el tratamiento audiovisual que se le da a la escena.

*Casi siempre el grado de conocimiento que se tiene de un personaje depende del tiempo que permanece en la pantalla. Pero no siempre es así, hay otros elementos que intervienen y favorecen este conocimiento: la participación en diálogos, las muestras de su carácter y personalidad determinadas por el tipo de encuadres o, incluso, la banda sonora que utiliza el realizador para presentar al personaje (Conde Miranda y De Iturrate Cárdenes, 2003, p.170).*

Sólo hay que recurrir a nuestra memoria para comprobar todos estos argumentos. Como permanecemos indolentes ante la muerte de los actores secundarios que no han tenido un lugar privilegiado en la trama, y que por ello han ocupado poco tiempo en la pantalla, y por ende en nuestras vidas. No ha dado tiempo a empatizar con los personajes secundarios, y mucho menos con los figurantes.

*Pero no sólo es importante el lugar que ocupa el personaje en la jerarquía argumental, también lo es la disposición afectiva generada en el espectador a través de la descripción del personaje y de su comportamiento. Un personaje caracterizado como agradable, altruista, honesto o moral favorece en el espectador una disposición positiva que facilita el desarrollo de la respuesta empática; por el contrario, el personaje malvado, sin escrúpulos, genera una disposición negativa hacia él, lo que lleva, en la mayoría de los casos, a una inhibición de los elementos potenciales de la respuesta empática (Wilson, Cantor, Gordon y Zillmann, 1986; Zillmann y Bryant, 1985; Zillmann y Cantor, 1977) (Conde Miranda y De Iturrate Cárdenes, 2003, p.170).*

Todo ello supone un problema añadido, ya que en ocasiones hay películas que presentan el robo o incluso el asesinato desde una perspectiva moral justificadora, llegando a hacer apología de tales actos a través de unos personajes con los que resulta fácil empatizar. En cualquier caso, tampoco resulta muy edificante encontrarse con unos personajes planos que adoptan posiciones maniqueas en películas de consumo fácil para el gran público, caracterizadas por buenos buenísimos y malos malvados.

El cine cuenta historias que pretenden emocionar a los espectadores. La imagen pura, como apunta Ferrés (1995) “tiene una notable incidencia en la emotividad. Las líneas, los contornos, la textura, el color, las músicas. Tienden a rebajar el nivel de conciencia, reduciendo las posibilidades de una percepción reflexiva y crítica” (p. 100). En cualquier caso enseña ideas de forma que éstas



son vividas por el público. Este concepto es a lo que el profesor Cabrera (1999) denomina capacidad *logopática* del cine. Este autor lo explica de la siguiente forma: “Saber algo, desde el punto de vista *logopático*, no consiste solamente en tener ‘informaciones’, sino también en haberse abierto a cierto tipo de experiencia, y en haber aceptado dejarse afectar por alguna cosa desde dentro de ella misma, en una experiencia vivida, [...]” (Cabrera, 1999,19).

Queda claro que tradicionalmente ha existido una dicotomía entre lo racional y lo emocional que ha perdurado a lo largo de milenios, la primera como antagónica de la segunda, y a todas luces, primando la una sobre la otra en lo relativo a la educación. Pues ya desde los clásicos, (siglo IV antes de Cristo), lo emocional estaba vinculado a lo innoble, a lo concupiscible, a nuestros más bajos instintos. Primero con Platón, luego con el neoplatonismo, posteriormente durante la Edad Media, Moderna y Contemporánea.

*Pero lo que parece mantenerse a lo largo de los siglos y es por tanto común, es el dualismo emoción-razón. Si bien el pensamiento filosófico y psicológico actuales atribuyen significado y función a las emociones humanas, éstas siguen constituyendo procesos opuestos a los procesos racionales. Ambos pensamientos siguen siendo fieles a la tradición clásica originada en el pensamiento griego de Platón o Aristóteles.*

*La tradición ha considerado a las emociones experiencias impredecibles e incompatibles con los juicios sensatos e inteligentes. Hablamos con tono despectivo de tomar decisiones basadas en las emociones o en los sentimientos. Cuando las personas reaccionan emocionalmente, consideramos que están experimentando una regresión y mostrando sus naturalezas primitivas y animales (Casado y Colomo, Septiembre de 2006, p. 9).*

Cada uno con sus diferencias, pero la mayoría de los pensadores han destacado lo racional como característico del ser humano, en detrimento de lo emocional que nos acerca al resto de nuestros hermanos del reino animal. Este largo divorcio está llegando a su fin, ya que los últimos estudios que provienen del campo de la psicología sostienen que no hay tal ruptura entre ambos conceptos.

*Desde la perspectiva cognitiva, se mantiene que las emociones poseen tanta importancia como los procesos racionales y que su influencia puede ser positiva. No obstante, se sugiere que las emociones siempre dependen*



*sustancialmente de la razón. No existe emoción sin pensamiento o razón y nuestras emociones son realmente producto de la forma en que interpretamos lo que está ocurriendo a nuestro alrededor. Por tanto la perspectiva cognitiva, no supone una ruptura completa con respecto al pensamiento tradicional porque aunque se perciba a las emociones como procesos de posible influencia benéfica y no se les considere independientes y excluyentes, siguen siendo dependientes de los procesos racionales (Casado y Colomo, Septiembre de 2006, p. 9).*

Por ello, se está superando el muro que la historia del pensamiento había colocado entre ambos conceptos. Si como sostienen Casado y Colomo (2006), en sintonía con tantos otros, las emociones que generamos en nuestra relación con el entorno, dependen de la interpretación que nuestro cerebro realiza del mismo.

#### **IV. 3. Cine: emoción, razón y educación**

Una vez repasado la relación de los conceptos razón y emoción a lo largo de los siglos, y el papel que ambos juegan en el cine, es hora de incluir al trío conceptual un cuarto término que es de capital importancia para el tema que nos toca, esto es, la educación. En este caso se trata de cómo la razón y la emoción presente en el cine puede ser útil para la educación.

*El cine no deja de ser un relato. Pero no una mera descripción verbal, sino un relato holográfico, en acción, con colorido, con intriga, con música, con personajes, con suspense. Todo un holograma de la realidad social, política, económica, cultural... Es como meterse en el mundo virtual de los personajes y vivir con ellos lo que están viviendo. De ahí su fuerza y atractivo. En un film podemos estimular conocimientos, actitudes, emociones, valores. En un buen film podemos trabajar los más variados contenidos curriculares, desde la filosofía, la ética o la axiología, hasta la psicología, sociología, historia, cultura de un pueblo y las costumbres de una época determinada. El cine es un relato que nos acerca a los impulsos esenciales del ser humano (De la Torre, 2005, p. 18).*

Es un relato susceptible de ser utilizado como recurso didáctico a través del binomio emoción-razón. Es sabido por muchos “la consideración de la imagen como instrumento útil para la creación de conceptos. La reflexión sobre la capacidad de la imagen para generar conceptos nos lleva indudablemente al

problema de la mimesis aristotélica, a partir del mundo sensible y el conocimiento a partir del universo racional” (Gispert, 2009, p. 181-182).

En los últimos estudios mencionados en párrafos anteriores se relacionan ambos conceptos desde la perspectiva de la armonía. Con la pretensión de que ambos se complementen en la búsqueda de lo que se ha venido en llamar un Aprendizaje Integrado (AI). De la Torre (2005) define AI como:

*El proceso mediante el cual vamos construyendo nuevos significados de las cosas que nos rodean y del mundo, al tiempo que mejoramos estructuras y habilidades cognitivas, desarrollamos nuevas competencias, modificamos nuestras actitudes y valores, proyectando dichos cambios en la vida, las relaciones con los demás o el trabajo. Y esto en base a estímulos multisensoriales o procesos intuitivos que nos impactan nos hacen pensar, sentir y actuar (pp. 19-20).*

Por ello, en aras de alcanzar ese aprendizaje integrado al que se hace alusión resulta de gran ayuda utilizar un recurso como el cine, que permite aunar efectos para conseguir ese cambio que se pretende cuando se trabaja educativamente con una película. Porque el trabajo didáctico es el proceso que convierte un producto creado para el ocio en un recurso didáctico. Toda vez que los mensajes audiovisuales se dirigen en mayor medida a la esfera emocional de los espectadores, en detrimento de lo racional. Así, Ferrés (1995) sostiene que: “si privilegia la percepción sobre la abstracción, lo sensitivo sobre lo conceptual, es natural que tienda a provocar respuestas de carácter emotivo más que de carácter racional. Lo que significa que las respuestas que solicita la televisión van más en la línea “me gusta-no me gusta” que en la línea “estoy de acuerdo-no estoy de acuerdo”. Lo intuitivo y lo emocional tenderá a primar sobre lo intelectual y racional” (p. 33). Gispert (2009) cita a Ferrés (2000:26), para quien “los ejes culturales que dominan la sociedad del espectáculo han impuesto la dictadura de la emoción sobre la razón. La dimensión sensorial propia de los medios de comunicación impregna la ‘iconofesra’ e impide, en numerosos casos, la activación de la mente racional” (Gispert, 2009, p. 31). Estas notas censuran los contenidos audiovisuales por su carácter eminentemente emocional, primando éste sobre el aspecto racional de los mensajes. Por ello resulta especialmente importante la figura del docente como

mediador, para ir más allá de lo aparente y también de lo emocional, y trabajar aquellos contenidos susceptibles de ser tratados con el visionado de la misma. En este sentido, para Moreno y Muiño (2003) para: “descubrir el mundo es preciso percibirlo, y en ese proceso intervienen muchos factores. El aparentemente más importante es la enseñanza, el magisterio. El maestro, cuando hace honor a este nombre, no sólo presenta el mundo a su escolares, al tiempo participa también en su construcción” (p. 23).

*Se trata de que las personas sean capaces de tomar conciencia de las emociones que están en la base de la fascinación que ejercen las imágenes y de convertirlas en el desencadenante de la reflexión crítica.*

*Se trata de que sean capaces de pasar del simple placer de mirar la imagen e interaccionar con ella al de pensarla y de ahí al de pensar creando imágenes, convirtiendo la capacidad de análisis, el sentido crítico, la fruición estética y la expresión creativa en nuevas fuentes de satisfacción. En otras palabras, para que una persona pueda ser considerada competente en comunicación audiovisual no se le ha de exigir que, como espectador, sustituya la emoción por la reflexión, sino que ha de ser capaz de convertir la emoción en reflexión y la reflexión en emoción (Ferrés, 2007, pp. 102-103).*

Aunque este experto apunte la idea de que convertir la emoción en reflexión y viceversa es el requisito para alcanzar la competencia en comunicación audiovisual, se puede añadir que no sólo es importante para lograr tal competencia, sino también otras de gran importancia, como la social y ciudadana, o aprender a aprender.

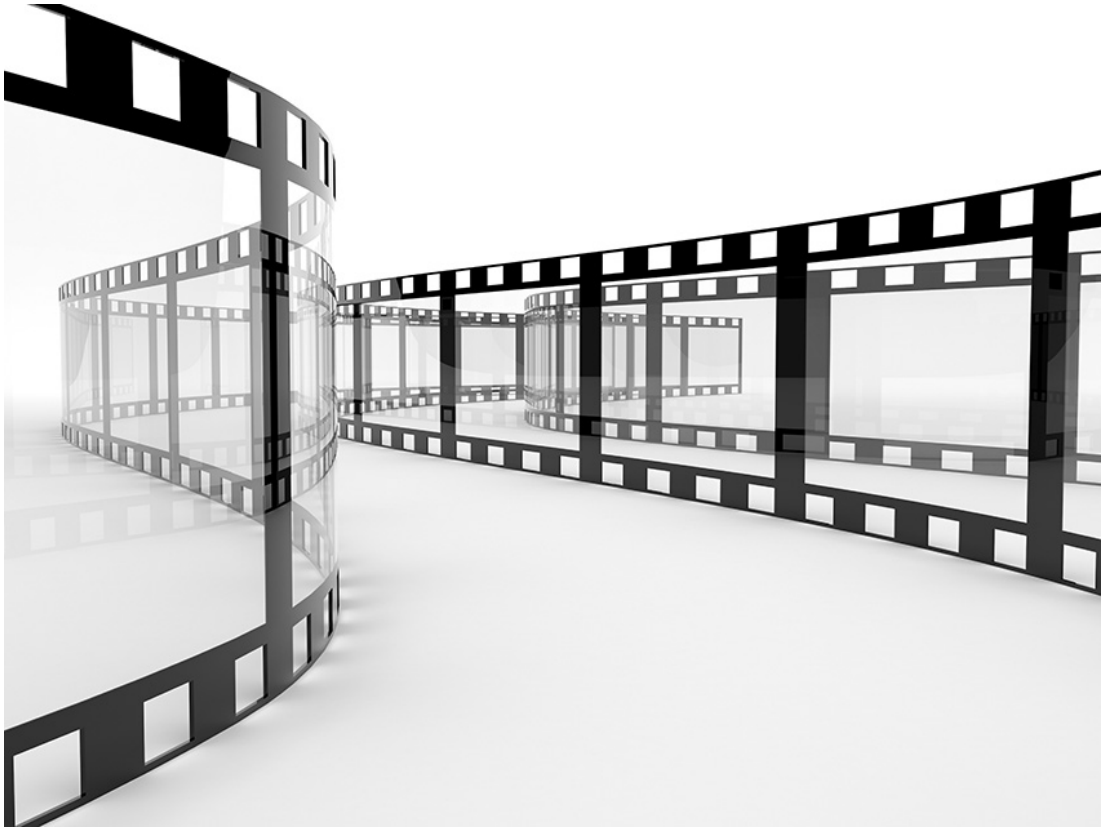
Por otro lado, el cine también tiene un potente poder motivacional, llegando en determinadas películas, no sólo a captar la atención del alumnado, sino incluso a capturar sus sentidos, dejándonos en un estado casi hipnótico. Cuando esto sucede este recurso puede llegar a ser un arma de doble filo, algo que se trata en un capítulo propio en el marco teórico de este estudio, llevando el mismo nombre “el cine: un arma de doble filo”, de igual forma también tiene su correspondiente epígrafe en el capítulo doce del informe de la investigación, dedicado a los “hándicap a la hora de utilizar el cine como recurso”, y que lleva por título “el efecto vampiro del cine como recurso educativo”.

*El relato atrae nuestra atención, envuelve, implica, identifica, estimula la imaginación, enseña, pero sobre todo conecta emoción, pensamiento y acción. Es una excelente estrategia para "sentipensar". Es precisamente ese recurso, el del relato imaginario, el que facilita que cada sujeto se apropie de aquellos mensajes que le son más evidentes o cercanos. Su apertura a la interpretación le proporciona una potencialidad que no tiene el lenguaje denotativo. Se trata de recursos con múltiples estímulos; recursos abiertos, imaginativos, sugerentes, creativos que activan diferentes zonas del cerebro (De la Torre, 2005, p. 19).*

A pesar de que se haya comentado que la capacidad cautivadora del cine puede convertirse en un aspecto negativo desde la perspectiva educativa, bien gestionado este recurso, este puede llegar a ser un excelente aliado en la educación, como estrategia motivadora, y por su capacidad de hacer sentir los discursos racionales.

En otro ámbito de cosas hay que destacar la capacidad que tiene el cine como instrumento que integra distintos saberes, como se aprecia en las siguientes palabras: "el cine es el fruto de un interesante proceso de mestizaje ya que en su interior confluyen diferentes factores tecnológicos, artísticos y culturales" (Gispert, 2009, p. 49). Y por ello la posibilidad de ser tratado de forma interdisciplinar, superando la parcelación disciplinar creciente tan característica del sistema educativo. "El sistema de enseñanza, desde la primaria hasta la universidad, se ha ido haciendo cada vez más complejo, pero con un criterio de fragmentación creciente. La búsqueda de la especialización, que sin duda tiene su razón de ser a nivel profesional, ha condicionado fuertemente el sentido formativo de la cultura" (De la Torre, 2005, p. 18).

Aunque hay que reconocer que no todas las asignaturas tienen las mismas posibilidades de ser empleada de forma interdisciplinar mediante una actividad cinematográfica globalizada. En este sentido, las áreas del campo de las ciencias exactas, así como otras del entorno de las ciencias naturales pero con un alto grado de abstracción, no lo tienen tan fácil a la hora de encontrar un film para trabajarlo de forma conjunta con otras áreas. Lo cual no significa que no se pueda hacer, pues se podría producir una película ad hoc para tal efecto, y esto sería netamente a lo que podríamos llamar cine didáctico.



*Fuente: Shutterstock*

## **CAPÍTULO V. EFECTO DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES**

El capítulo cinco previene sobre la perspectiva manipuladora que pueden tener los medios audiovisuales. Comienza con un epígrafe en el que se aprecia una convergencia entre el cine y la televisión, ya que estos últimos son cada vez más sofisticados, y de mayor tamaño y calidad.

A continuación se incide en la realidad ambivalente de los medios audiovisuales, y particularmente del cine. Los mensajes cinematográficos son un arma de doble filo, pues si bien se pueden usar como instrumento pedagógico de primer orden, no es menos cierto que desde sus orígenes ha sido una herramienta fundamental para la propaganda ideológica.

### ***V. 1. La televisión y el cine: la convergencia***

En este epígrafe se hablará indistintamente de la pequeña pantalla y de la gran pantalla, toda vez que la primera se nutre de la segunda, ya que una importante cuota de pantalla en los distintos canales está cubierta por películas.

Por otro lado, cada vez es más corriente ver televisores de grandes dimensiones en los salones de muchos hogares, lo que indica la importancia que este electrodoméstico tiene para la población. De igual forma se ha incrementado el número de televisores en cada hogar, siendo frecuente ver estos aparatos en cocinas y en los dormitorios infantiles. Es la última tendencia de tantos padres que, movidos por una bondad infinita solo comparable al escaso desempeño de su labor educadora, han decidido decir sí a todas las peticiones que los infantes les plantean. Muchos padres equiparan el darles todo lo que pidan con el ser buenos padres, por ello es cada vez más frecuente ver televisores en dormitorios de niños con cinco o seis años.

Además, no sólo se han incrementado las pulgadas de las pantallas, la calidad de las imágenes ha corrido la misma suerte, los televisores HDTV (que en inglés significa High Definition TV, y en español se traduce como televisor de alta definición), se han convertido en aparatos habituales en los salones de muchas casas, ya que ofrecen una excelente resolución a unos precios asequibles. En estos televisores, la pantalla es más ancha y caben más píxeles, lo que supone una mayor calidad en las imágenes (más color y mejor resolución). Y lo propio ha ocurrido con el sistema de sonido, de forma que el *home cinema* es una realidad en numerosos hogares.

Por otro lado hay que reconocer el poder cautivador, mágico, como ha sido calificado en varias ocasiones por los entrevistados en esta investigación, que tiene la imagen vista a través de la gran pantalla. Indudablemente cuando se apagan las luces y se suceden las imágenes, al espectador se le traslada al interior de una historia, pues ha aceptado el trato de romper con su incredulidad. Se introduce en la narración hasta el punto de sobresaltarse, de

reír a carcajadas, y de llorar desconsoladamente. Todo ello sin entrar en el denominado Síndrome de Stendhal comentado con anterioridad.

Retomando el argumento inicial, pequeña pantalla y gran pantalla comparten el mismo lenguaje audiovisual, además de compartir los mismos productos, así, cuando en el cine se estrena una película sólo hay que esperar unos cuantos meses para disfrutar de la misma producción en la televisión. Es decir, que el mismo producto se emite en las pantallas de cine y posteriormente en los plasmas de nuestros hogares. Por ello, en las siguientes líneas se hará referencia a la televisión, por cuanto es un medio audiovisual, al igual que el cine, y las mismas películas se emiten por ambos medios, ocupando un lugar muy destacado en la programación de un canal el espacio dedicado a las películas.

De hecho, los mismos productores de películas son dueños de numerosos canales de televisión a escala mundial, como ocurre con la corporación Disney o también Warner.

En el caso de nuestro país podemos encontrar el fenómeno inverso, que los dueños de canales de televisión producen películas, aunque a menudo obligado por la ley, como demuestra el siguiente texto donde Vasile, el consejero delegado de Mediaset España, se queja del imperativo legal de producir cine por parte de los canales privados.

*El consejero delegado de Mediaset España, Paolo Vasile, ha afirmado este jueves que la compañía pierde alrededor del 35 por ciento de lo que invierte en cine y ha esperado que el Gobierno cambie la ley que obliga a las televisiones a destinar el 5 por ciento de sus ingresos a financiar el cine europeo porque se trata de una obligación "absurda". [...].*

*"Ninguna productora se autoobliga a invertir", ha señalado Vasile, quien ha asegurado que si hubiera perdido "voluntariamente" lo que Mediaset ha perdido desde que en 1999 se comenzó a obligar a las televisiones a financiar el cine, los accionistas le hubieran echado de su puesto hace tiempo. "En un mercado libre, democrático, moderno, uno produce sólo cuando puede", ha insistido. [...].*

*Para Vasile, el principal problema del mercado del cine en España es que "se hacen muchas películas inútiles porque se gana dinero haciendo la*

*película", incluso antes de su estreno. "Si se hicieran las películas sólo pensando que ganarán si van bien, se harían menos películas", ha indicado Vasile, quien se ha mostrado convencido de que con estas condiciones los productores "se arriesgaría más". "Muchos productores no quieren arriesgar, quieren ganar sólo por el hecho de haber hecho la película y esto no es arte", ha indicado (Europa Press, 2012, documento en línea).*

La noticia evidencia la simbiosis empresarial entre los productores de televisión y de cine, así como el marcado carácter liberal de las declaraciones del máximo responsable de Mediaset España.

En cualquier caso, a la luz de los datos expuestos, cabe concluir que las empresas de comunicación son grandes corporaciones que aglutinan un entramado empresarial que abarca distintos sectores de los *mass media*. Por ello, cuando a lo largo de las siguientes páginas aparezcan citas sobre los medios de comunicación, se entenderá que las mismas se refieren fundamentalmente a la televisión y al cine, ya que a menudo los productores de cine son las propias cadenas de televisión, bien por obligación legal como ocurre en el caso de algunos países de Europa, bien porque la industria del cine no deja de ser eso, un negocio con el que obtener buenos beneficios.

## ***V. 2. Efectos de los medios audiovisuales***

Los medios de comunicación social han tenido históricamente un papel fundamental como instrumento para influir en la opinión pública. Para abordar los efectos de los medios se hace necesario recoger los estudios de Merrill, Lee y Friedlander (1992), quienes se remontan a los estudios de Annenberg, protagonizado por el profesor George Gerbner y sus colaboradores de la Escuela de Comunicación de Annenberg (Universidad de Pensilvania). Concretamente los estudios se centraron en los efectos de la televisión sobre el público, y se llevó a cabo en 1970. Unos de los resultados más significativos de este estudio fue que: "las largas horas frente al televisor se correlaciona en niños y adultos con una visión del mundo y de la sociedad en que viven distorsionada por los prejuicios de la televisión" (Merrill, et al., 1992, p. 142).



Otros de los descubrimientos importantes apuntados por los mismos investigadores sobre el medio televisivo son:

- *Las investigaciones sobre el impacto de la televisión deben ir más allá de determinados programas que se ven aisladamente; tal impacto debe considerarse como una poderosa fuerza cultural: una parte del orden social que mantiene el status quo en vez de amenazarlo o debilitarlo.*
- *El principal aspecto de la televisión es la inculturación, el cultivo de la estabilidad, la armonía social y la aceptación del status quo.*
- *Por su presencia permanente y su impacto visual y auditivo la televisión tiene una credibilidad y un poder no igualado por ningún otro medio.*
- *La televisión ha ocupado el lugar de la religión, de los ancianos tribales y hasta del educador formal. Funciona como un agente socializante y como una autoridad que controla mientras muestra cómo funciona la sociedad y propaga su sistema de valores.*
- *Mientras más horas de televisión ve la gente, más temerosa se vuelve, más considera que está rodeada de peligros y más desconfianza desarrolla hacia la autoridad y hacia las demás personas (Merrill, et al., 1992, p.142).*

A la luz de estos estudios se colige que generalmente las grandes productoras tienden a perpetuar los valores de la sociedad en las que han sido creados, es decir, mediante las películas se propaga el sistema de valores ayudando a fortalecer el orden establecido. Es desde esta perspectiva donde toma relevancia tratar la persuasión como parte fundamental del film. Así Wolf (1991) mantiene que: «a partir de los años cuarenta se desarrolla una corriente denominada *empírico-experimental* o “*de la persuasión*”, que supone el abandono de la *teoría de la aguja hipodérmica*. Mediante estudios psicológicos experimentales se trata de descubrir las condiciones óptimas de persuasión, y evidentemente, “explicar el ‘fracaso’ de los intentos de persuasión”» (Wolf, 1991, p. 36).

Siguiendo el texto aparece una explicación clara acerca de esta corriente:

*La persuasión de los destinatarios es un objetivo posible siempre que la forma y la organización del mensaje sean adecuados a los factores personales que el destinatario activa en la interpretación del mismo mensaje: dicho de otra forma, los mensajes de los media contienen particulares características del estímulo que interactúan de forma distinta con los rasgos específicos de la personalidad de los miembros que integran el público. Desde el momento en que existen diferencias individuales en las características de la personalidad entre los miembros del público, es lógico deducir que en los efectos habrá variantes correspondientes a dichas diferencias individuales (DE FLEUR, 1970, 122), (Wolf, 1991, pp. 36-37).*

El texto nos sitúa ante una audiencia compuesta por personas que tienen diferencias individuales. Alejados por ende, del concepto de masa, en el que el individuo se diluye en ella, reaccionando de igual forma ante los mismos mensajes.

Conocer a los clientes resulta de capital importancia para toda la industria, y la del cine no supone una excepción. Por ello conocer el sentir de los espectadores es fundamental para los productores, tanto en el sentido estético como temático, de ahí que se estandaricen los géneros cinematográficos con fórmulas contrastadas a golpe de taquillazo.

El siguiente texto ofrece una idea resumida de la diferencia que existe en el concepto de audiencia:

*El interés por adquirir información, la exposición selectiva provocada por las actitudes existentes, la interpretación selectiva. [...] Escasez de interés y de motivación respecto a algunos temas, dificultad de acceso a la propia información, apatía social u otras causas pueden dar origen a dicha situación: estos distintos factores están probablemente en relación entre sí. Si los que muestran interés hacia un cierto tema han llegado a interesarse después de haber estado expuestos, los que se muestran desinteresados y desinformados aparecen como tales porque jamás han sido expuestos a la información relativa. Cuanto mayor es la exposición a un determinado tema, tanto mayor es el interés y, a medida que el interés aumenta, mayor es la motivación de la gente para saber más (Wolf, 1991, p. 39).*

Hace algunos años una universidad valenciana concluyó un estudio de psicología social afirmando que no saber de fútbol es un motivo de exclusión social en distintos tipos de entornos como el educativo o el laboral. No es de

extrañar que cada día más personas hablen del deporte rey, ya que en los informativos dedican un tiempo muy similar a los deportes que a todo lo que está pasando en el país y en el mundo. De igual forma existen una proporción similar entre programas de fútbol que de actualidad política y económica. Y como apunta el texto anterior de Wolf, a medida que el público sabe más de un tema tiende a interesarse en mayor medida por el mismo.

De forma que es fácil suponer que nos resulte más familiares la Historia de EE.UU que la nuestra propia, y que tengamos una visión distorsionada de la misma debido al enfoque que las producciones cinematográficas dan a los temas.

De igual forma el público está más familiarizado con las películas de acción típicas que con aquellas otras que requieren de un mayor esfuerzo para su comprensión, o que son de fácil comprensión pero se sale del estándar habitual de historias maniqueas. Algo que se explica debido a la cantidad de horas que el gran público pasa consumiendo este tipo de productos, y a las escasas producciones que hay de un cine más enriquecedor.

En cualquier caso, no se trata únicamente de la escasa producción de un cine más propicio a su uso en la Educación, sino que además, tampoco se suelen distribuir con la misma facilidad que el cine convencional de las grandes productoras. Sólo hay que ver la audiencia de La 2, a la que tanta gente afirma ver, y que por el contrario no goza de una cuota de pantalla en consonancia con la notoriedad pública.

Así las cosas, un instrumento como la televisión o el cine, que podrían ser algo altamente positivo para la Educación, se caracteriza por su vertiente menos edificante para el individuo, y por ende, también para la sociedad, como queda reflejado en el siguiente epígrafe que versa sobre los aspectos negativos de los medios audiovisuales.

### ***V. 3. Aspectos negativos de los medios audiovisuales***

Se puede considerar a priori como aspecto positivo el gran número de experiencias que ofrece la pequeña pantalla, hasta el punto de que “McLuhan decía que un niño que ve la televisión se ha hecho viejo a los tres años, y es casi Matusalén cuando en la escuela quieren empezar a enseñarle cosas sencillas. El problema es que este acceso a las experiencias vicarias o mediatizadas es con frecuencia en detrimento de las experiencias directas. Las representaciones sustituyen el contacto directo con la realidad” (Ferrés, 1995, p. 34). De forma que esta virtud de la televisión se convierte en algo negativo cuando se prolongan las horas de consumo en detrimento de las relaciones personales directas y las experiencias vivenciales.

Por otra parte, siguiendo a Ferrés (1995), la narrativa audiovisual potencia el sentido de inmediatez y dinamismo del espectador en su vida cotidiana. Mientras la dinámica de la lectura es una actividad que funciona contra corriente, la experiencia televisiva tiende a incrementar el sentido de la impaciencia: “las imágenes, en cambio, ofrecen una gratificación inmediata derivada del propio significante. Satisfacción instantánea, no retardada” (p. 35). A una película no se le ofrece ni diez minutos de cortesía para permitirle que nos introduzca en su trama cuando se emite por televisión, si en pocos minutos no estamos dentro cambiamos de canal. En el cine no se da tal extremo, o al menos no en la misma magnitud debido al desembolso realizado, y probablemente a la predisposición anímica a la tarde de palomitas. Con la televisión si no nos engancha tenemos decenas de canales a un solo “click” de nuestro dedo.

También hay que destacar la influencia hipnótica de los mensajes audiovisuales que condicionan lo que somos, como apunta el comunicólogo catalán:

*Hay estímulos inconscientes que rigen conductas conscientes. Luego viene la racionalización (“Hace calor”) para justificarlas [...] el encefalograma da un perfil de la actividad (o de la inactividad) del cerebro de los telespectadores que se parece al estado de la hipnosis, en*

*contraposición con la intensa actividad del cerebro durante la lectura. [...] Hoy ni siquiera se sabe hasta qué punto se es deudor de la pequeña pantalla en cuanto a lo que se piensa, se cree e incluso a lo que se es (Ferrés, 1995, p. 101).*

Indudablemente los medios que consumimos configuran nuestra visión del mundo y por ello nuestras actitudes que fundamentan nuestras conductas. De forma que se podría adivinar qué canales ve o qué emisora escucha una persona sólo con oírle unos minutos.

El cine no es una excepción dentro de los *mass media*, pues tiene la misma capacidad de influencia sobre los espectadores ampliada por la combinación de técnicas y estímulos que alcanzan incluso al inconsciente. “El ser humano almacena información a nivel cognoscitivo o consciente, pero también a nivel consciente o subliminal. Estos niveles de percepción operan luego de manera autónoma a veces en oposición entre uno y otro” (Ferrés, 1995, pp. 94-95). Este comunicólogo insiste en que la imagen conecta fuertemente con los mecanismos del inconsciente apoyándose en Victoroff (1983) para quien “la imagen actúa sobre todo en el plano de las motivaciones profundas: su poder persuasivo reside en su capacidad de influir en el subconsciente” (p. 43), (Ferrés, 1995, p. 96). Motivo por el cual las personas son más vulnerables ante este medio que ante cualquier otro que se utilice con la misma intencionalidad. No resulta difícil comprender que una persona que está dando un mitin no va a impactar en la misma medida que si ese mismo discurso se inserta con el adecuado tratamiento dentro de una película. El que va a escuchar el mitin tiene cierta predisposición al mismo, por eso ha ido, para escuchar lo que quiere oír, aunque también podría ser para hacerse la foto de turno porque tiene aspiraciones políticas o económicas. Sin embargo, con el cine no hay tal predisposición a escuchar lo que se quiere oír, o al menos no en la misma medida, se va predispuesto a disfrutar de una historia que conecte con nuestras emociones.

*Y es que el cine obtiene la aceptación social porque conecta con dimensiones plenamente personales, con el interés que les mueve para superar cualquier obstáculo y aspirar a todo lo humano en un alto grado. Es aquí donde se ubican también algunas de las principales posibilidades del cine en orden a la educación. El cine profundiza, plasma o analiza la vida de las personas, sus problemas, sus sentimientos, sus pasiones. Y lo*

*hace con tal fuerza que llega al mundo interior del espectador despertando pensamientos, valoraciones y cambios de actitud. (Mitry, 1990; Casanova, 1998) (Pereira Domínguez, 2005, p. 208).*

Es por ello que resulta un arma de doble filo, precisamente porque las persona tienden a identificarse con los personajes de las películas, que sirven como modelos que presentan pautas de comportamientos.

#### ***V. 4. El cine: un arma de doble filo***

Como ocurre con todas las herramientas, el cine es un arma de doble filo. Un lápiz o una pluma es un instrumento para escribir, durante siglos el primero y principal para aprender a escribir. Sin embargo también puede ser un arma que permite dañar a otras personas, no sólo en el ámbito intelectual, que también, sino incluso físicamente.

La misma suerte corre el cine. Es un instrumento pedagógico poderoso cuando se emplea con fines loables, o también puede ser rebajado a un mero instrumento de manipulación en el sentido más negativo de la palabra.

*La manipulación positiva es la que debe tener cabida en el cine didáctico, pues está claro que no nos muestra la realidad como es, sino de una determinada manera, lo más clara posible. Por ello en las películas didácticas se hace mucho uso del primer plano.*

*De una forma elemental y como simple punto de referencia podemos establecer tres niveles básicos en la lectura de un film (didáctico o no) (De Pablos Pons, 1980, p. 15).*

Después del I congreso Democrático del Cine Español realizado en diciembre de 1978, se convino que el cine es parte integrante del patrimonio histórico de un país, y que “la influencia social que ejerce se debe tener en consideración, ya que puede ser, y ha sido, objeto de manipulación. Y la mejor defensa contra la manipulación es la educación” (Valero Martínez, s.f., documento en línea).

Para Ferrés (1995) los mensajes audiovisuales no utilizan el régimen del discurso explícito, sino el del relato ideologizado, que funciona por comunicación indirecta. “Mediante los mecanismos de identificación y

proyección es fácil la inducción de conductas y valores. Normalmente es a través de la adhesión emocional como se provoca en el receptor la aceptación de valores éticos o ideológicos. Desde la primera infancia ‘el niño se identifica con el padre e introyecta el superego de éste, haciendo suyos ciertos aspectos de su progenitor’ (J.A.C. Brown, 1981, pág. 68)” (p. 98). Por ello hay que convertir esta arma de doble filo en un arma de un solo filo, anulando o minimizando la capacidad manipulativa en sentido negativo. No se puede obviar el hecho de que cuando los educadores están trabajando sobre los valores, están manipulando una posible tendencia ya adquirida por los educandos que no están en consonancia con los fines educativos que persigue la sociedad o sus dirigentes, o en el mejor de los casos su educador.

No se puede obviar que para algunos pensadores de la talla de Foucault (1979) el proceso educativo no está exento de violencia. Al fin y al cabo los sistemas educativos que había conocido el pensador francés, fallecido en 1984, trataban de formar a personas que encajasen en la sociedad. Esto es algo evidente en los países totalitarios, pero también en las naciones de mayor tradición democrática. En España, con la nueva ley de educación se puede comprobar que la máxima sigue siendo la que fue desde el comienzo del positivismo: enseñar a las personas un oficio. Y dicho así no suena mal, cualquiera podría estar de acuerdo en que hay que dotarlos de los conocimientos necesarios para que ocupen una función social. Sin embargo, esta no es la única finalidad que debe tener el sistema educativo, la máxima debería ser formar a ciudadanos críticos, formar a personas. Primero ser persona, luego buena persona, y posteriormente buen trabajador. Esto es, conocer bien el oficio al que cada uno se dedica, pero también y sobre todo, tener los valores necesarios no sólo para convivir en esta sociedad, sino para trabajar en mejorarla, y en la medida de lo posible, el mundo.

Retomando el tema en cuestión, hay que destacar el hecho de que las imágenes sobre la violencia extrema, tal y como apunta Rodríguez (2014), pueden provocar una fascinación en el alumnado.

*La mirada queda atrapada en el cuerpo sufriente que se ofrece a la contemplación, proponiendo una fascinación abismal que remite tanto al propio impulso de muerte (Freud, 2006) como al “goce, el placer desbordante de la tortura de sí mismo” (Nietzsche, 1999: 166). De ahí que la principal prioridad docente sea arrancar al alumno de ese estado de ensimismamiento hacia la violencia para dirigirle hacia una reflexión sobre la misma (Rodríguez, 2014, p. 81).*

Por ello, el trabajo educativo, tanto en el caso de las imágenes violentas, como de todas las demás, resulta fundamental.

Las imágenes por sí mismas, ni aun en el caso de documentales que representan presuntamente la realidad, son fiel reflejo de la misma, puesto que existe un conjunto de decisiones tomadas por el creador, (tipos de planos, montajes, música,...). De forma que la labor del educador no puede ser sustituida por la mera contemplación de los textos audiovisuales.

### ***V. 5. Delimitación conceptual: educación versus manipulación***

Resulta de buenas costumbres entre los pensadores que cuando van a debatir sobre algún tema aclaren los términos de lo que están hablando. De lo contrario se corre el riesgo de acabar más confundido de lo que se estaba cuando se empezó a debatir. Es por ello que una delimitación conceptual es oportuna llegados a este punto.

El diccionario de Pedagogía y Psicología coordinado por Canda Moreno (1999) despacha el término manipulación con cuatro palabras: “diversas formas de influencia”. Cuando se busca el concepto aludido se encuentran cinco tipos de influencias: de la mayoría, de la minoría, informativa, normativa y social. Un tratamiento más extenso concede el diccionario dirigido por Mialaret (1984), para quien la manipulación es una estrategia, a veces deliberada, en virtud de la cual el hombre intenta hacer a otro lo que él considera necesario, deseable, preferible, según define el profesor Ardoino en el diccionario de Mialaret (1984):

*La característica de la manipulación parece residir en el hecho de que es una presión que no se confiesa y que se ejerce de forma*



*generalmente insidiosa. El fin justifica casi siempre los medios. El objetivo de la manipulación es 'para su bien' considerado inferior y supuestamente incapaz de decidir convenientemente por sí mismo. [...]*

*El educador, el pedagogo, el docente, los que se dedican a la formación, pueden entonces preguntarse provechosamente sobre su profunda necesidad de manipular a los demás y sobre su forma específica y original, siempre camuflada y racionalizada, de conseguirlo. Recíprocamente, son inevitablemente objeto de tentativas de contramanipulación por parte de sus compañeros (alumnos, gente en formación) (Mialaret, 1984, p. 310).*

De las palabras escritas por Ardoino se infiere que, la gran diferencia entre manipulación y educación es el carácter oculto e insidioso del primero, ya que educación es definido por Mialaret (1984) como “el acto de conducir, de guiar a un niño o a un adulto, arrancándolo de su estado inicial que se considera que ha de ser superado” (p.164), para el profesor francés este sigue siendo el fundamento de la educación en un sentido amplio.

Desde una óptica más reciente, ya en la pedagogía contemporánea, y siguiendo al mismo autor, la educación tiene un significado muy amplio y apunta a la totalidad de la persona, por lo que se opone, a veces de manera falaz o demasiado marcada, a la enseñanza o a la instrucción.

*Educación es transformar, actuar sobre una persona. Pero esta transformación y esta acción son aceptadas, o queridas o deseadas por el educado en una educación no autoritarista, hasta el punto en que cada vez más se habla de la acción de vuelta del educado sobre el educador. [...] En el límite, cada uno se convierte en el educador del otro. No obstante, bajo el riesgo de diluir el sentido de la educación, no se puede convertir en educador a toda persona que ha de ser educada: la diferencia entre educador y educado reside en la responsabilidad que tiene el primero con respecto al segundo. El educador asume el deber de ayudar al otro a conocer, a saber, a saber actuar, a progresar aun si el educado atiende a su propio desarrollo y a este progreso, aun si desea o quiere su educación.*

*Responsabilidad por parte del educador, deseo y voluntad por parte del educado, pueden considerarse los polos esenciales de la educación.*

*La educación compromete a personas consideradas tanto desde el punto de vista de su desarrollo moral, afectivo, físico, como desde el desarrollo intelectual y en la evolución de su saber (Mialaret, 1984, p. 164-165).*

Para Best, colaboradora en la elaboración del citado diccionario dirigido por Mialaret (1984), y profesora de Filosofía, además de Inspectora Pedagógica regional, “la educación puede distinguirse de la instrucción o de la enseñanza por su carácter global, si bien estas forman parte intrínseca de la misma” (p. 165).

Realizada esta delimitación conceptual se está en disposición de abordar ese lado oscuro del empleo del cine como instrumento de manipulación y propaganda.

### ***V. 6. Los peligros del cine***

En el año 2009 se publicó un estudio realizado en varios centros educativos de la provincia de Orense sobre el uso del cine en el sistema educativo durante las etapas de infantil y primaria. La autora que coordina esta publicación justifica esta investigación de la siguiente forma:

*Nuestro convencimiento se sustenta en que el cine es uno de los medios que puede llegar y persuadir a la persona en su totalidad, con su individualidad y su sociabilidad; porque se amolda sorprendentemente a las diferencias individuales de cada espectador, le ubica en su propio entorno, aunque sea figuradamente, remueve sus inquietudes más profundas, pero profundiza en las sensaciones y sentimientos inherentes a los seres humanos, a la vez que muestra horizontes para vencer los obstáculos (Raposo Rivas, 2009, p. 32).*

El párrafo citado nos sitúa con enorme atingencia ante el arma de doble filo que supone el cine. Y no sólo en la educación, sino también como herramienta en el proceso de aculturación. El empleo de la palabra herramienta no significa que siempre exista una intencionalidad consciente, puede que un director nos muestre su escala de valores, y que él mismo no se percate del tal hecho. El lector podría pensar que hay un punto de ingenuidad en estas palabras, y puede que incluso acierte, sin embargo, contemplar en cada escenario distintas posibilidades no es algo alegremente desdeñable.

Para evitar ese aspecto negativo que supone el uso del cine requiere de la mediación reflexiva y prudente del educador. Sea éste familia o profesor. “Las

prácticas discursivas de la mediación docente se constituyen como un sistema de representaciones sociales e ideológicas que operan directamente en el proceso de construcción de sentidos; digo esto, no en la perspectiva de una visión fatalista, que reproduce la cultura y la sociedad, pero en el sentido de reconocer la mediación simbólica docente como factor influyente en el proceso de producción de sentido” (Rita, 2013, p. 37). Así, en el proceso de construcción de sentidos estos mediadores adquieren gran relevancia.

Es la intencionalidad del mediador la que convierte una práctica educativa en formativa o deformativa, dependiendo de las características personales de los sujetos implicados.

### ***V. 7. El cine y la propaganda ideológica***

¿Qué sentido tiene hablar de propaganda en un estudio sobre cine y educación?

Existen varias razones para abordar este término. Por un lado está el sesgo ideológico que tienen muchas películas, y la influencia que estas ejercen sobre toda la ciudadanía en general, y en particular sobre el alumnado que concierne a la investigación.

Por otro lado está el marcado compromiso de muchos profesores que han participado en la investigación. Quienes destacan el cariz ideológico de las leyes educativas así como el necesario posicionamiento que deben adoptar los futuros pedagogos.

Esto es algo visible en varios sentidos: en primer lugar por en la elección del tipo de actividades que proponen al alumnado, en este caso, con el cine. En segundo lugar la elección de la película que realizan. Y en tercer lugar por la forma de llevar a cabo la actividad, con un sentido democrático, a veces incluso desconcertante para un alumnado acostumbrado a obedecer, y a que se les expongan las pautas en la realización de tareas con poco margen a la libertad.

Por otro lado, y como aclaración previa a la lectura de las siguientes líneas, cuando aparezca la expresión “competencias”, no se refiere al concepto aplicable a la normativamente de educación obligatoria, ya que también es moralmente aplicable a los discentes universitarios, y lógicamente también a los docentes. Los profesionales del gremio tienen claro la necesidad de seguir desarrollando sus competencias en el amplio sentido de la palabra. En lo que sí existen discrepancias es en la necesidad de alfabetización audiovisual, y en cómo llevarla a cabo.

En cualquier caso, enseñar al alumnado a leer entre líneas supone un desarrollo de la capacidad crítica, y por ello contribuye al desarrollo de una de las competencias básicas de la que tanto se habla durante los estudios que conducen a las titulaciones de maestro y pedagogo: Competencia Social y Ciudadana. Supone un desarrollo de ciudadanos más comprometidos con valores democráticos si el diseño de las actividades de Enseñanza-Aprendizaje está bien planteado.

El que la actividad alcance su fin educativo dependerá de la plataforma ideológica desde la que parta el docente. Probablemente esto no suene muy bien, pero no está alejado de la realidad. De la misma forma que el trabajo de los temas transversales por parte del docente dependerá mucho de éste, en cualquier asignatura de las que se imparten en Ciencias de la Educación el talante del profesor es de suma importancia.

Son asignaturas de humanidades que tienen la obligación moral de humanizar a las futuras generaciones de docentes de este país. Donde el perfil del docente universitario y el diseño de las actividades que plantea sirven de ejemplo a estas generaciones.

Así pues, dotar de recursos y desarrollar las capacidades críticas de este alumnado resulta de vital importancia para formar a una ciudadanía activa y comprometida con mejorar las condiciones de vida de sus congéneres y con el respeto al medio ambiente.

Este empoderamiento se alcanza con todos aquellos ejercicios que ayuden discernir todo lo que nos venden, ya sea un producto, una idea, o una ideología. Particularmente las películas están llenas de valores y contravalores con un marcado sentido ideológico. Es por ello que a veces se tratan algunos temas de una forma panfletaria, cayendo en maniqueísmos yermos, mientras que otras películas ofrecen perspectivas más enriquecedoras.

Así las cosas, conviene reflexionar acerca del concepto de propaganda por la vinculación que existe entre el cine y la propagación de ideologías. Es por ello que resulta pertinente conocer el concepto desde sus orígenes.

### ***V. 8. Un poco de historia***

La historia de la propaganda es tan vieja como lo es la historia de la humanidad. La necesidad de convencer a los demás de que nuestros objetivos son excelentes y les conviene también a ellos es tan antigua como lo es la propia comunicación en su sentido más amplio. Se podría decir, aunque parezca una aberración, que el primer propagandista fue el primer ser humano que sintió la necesidad de comunicar algo a otra persona. En principio, esto es una generalización descomunal, pues afirmar que todo acto de comunicación es un acto propagandístico es como decir que todas las personas son iguales. Pues bien, ambas afirmaciones tienen algo de cierto, aunque sólo sea un poco. A menudo, el que se comunica con otro intenta convencerle de algo, aunque este hecho no sea reconocido por los que intervienen en el acto comunicativo, de lo contrario no se molestarían en gastar su tiempo con ella. Incluso el cabrero que está sólo en la montaña, cuando ve a alguien y comienza a hablar de lo que sea, con este acto el cabrero está cubriendo una necesidad básica de todo individuo: la necesidad de comunicación. Puede parecer que no intenta convencer de nada, puesto que el tema de conversación es intrascendente, sin embargo, de fondo está su interés por nuestra compañía, o puede que nuestro interés por conversar. Si para ninguno de los dos es grato mantener la charla con un extraño la comunicación se acabará en pocos segundos.

Aunque no se trata de relativizarlo todo, y entrar de lleno en una imprecisa terminología que no condujese a ningún sitio. Por el contrario hay que evidenciar un hecho como punto de partida para alcanzar una precisión lingüística que permita discernir con claridad. Esta premisa es, que todo acto de comunicación responde a unas necesidades. Cuando todo individuo se comunica, o incluso cuando no lo hace, o se mantiene expectante en una conversación; o ante un medio, asumiendo la función de receptor, cuando cualquiera de estas situaciones ocurre, nos encontramos con un individuo que está cubriendo una necesidad psicológica. Esta necesidad puede ser afectiva cuando se comunica con otras personas; evasiva, cuando se mantiene expectante ante cualquier acto de comunicación con la única finalidad de que su mente no esté pensando en sus problemas reales. O la necesidad de sembrar en otros alguna idea sobre nosotros mismos o sobre cualquier asunto de nuestro interés. También, cómo no, la necesidad que tenemos las personas (no todos en la misma medida) de soledad, y la consiguiente falta de interés por la comunicación. A todas estas situaciones habría que añadirle un largo etcétera que responde a todas las situaciones de comunicación de cada una de las personas que habitan este planeta. Aunque se podría ir más lejos, y extenderlo al resto de seres del reino animal, cada especie en la medida en que le corresponda.

La situación anteriormente citada nos evidencia la existencia de una laguna conceptual respecto a la precisión lingüística en torno determinados actos persuasivos, dada la existencia de muchos actos que están a caballo entre lo propagandístico y la mera comunicación. Esta problemática se abordará con posterioridad.

Volviendo a la historia del concepto, éste fue acuñado por la Iglesia Católica, que estableció en 1662 la *Sacra Congregatio de Propaganda Fide*, cuyo significado es Congregación para la Propagación de la Fe. Lo hizo Gregorio XV. Desde este momento el término entró a formar parte del lenguaje. Y dado que el latín era y sigue siendo la lengua oficial del Vaticano el origen se encuentra en tal idioma, en la palabra *propagare*, que significa plantación. De ahí que

metafóricamente se podría decir que, mediante la propaganda, se trate de sembrar en el público objetivo unas semillas que serán las que propicien el cambio de actitud, de conducta, o de forma de pensar con respecto a algún tema.

Por ello, desde el punto de vista institucional, la Iglesia fue la primera propagandista. Eran años difíciles para la Iglesia, por un lado estaban los protestantes cada vez más fuerte en el continente europeo, por otro lado, y no menos relevante, estaba el descubrimiento de América hacía algo más de siglo y medio. Siendo consciente la Iglesia de que el verdadero poder de esta radica en el número de adeptos, pensó que no se les podía dejar a los “salvajes” a su propia suerte, y negarles la fortuna de conocer el pensamiento de la Iglesia, y con ello abrirles las puertas del cielo.

Por otra parte es Maquiavelo (1469-1527) el paradigma del propagandista, puesto que todavía hoy se hable de la concepción maquiavélica del poder, y se le atribuya la frase “el fin justifica los medios”, máxima que combina a la perfección con la propaganda. Aunque como se puede observar en las fechas de nacimiento y muerte de este politólogo, su existencia fue anterior a la acuñación del término en cuestión.

Dando un salto en la historia nos situamos a comienzos del siglo XX, con el triunfo de la Revolución Rusa en 1917. Los dirigentes soviéticos tenían una idea clara del poder cautivador del cine, y por ello de su uso como arma propagandística. Los soviéticos prístinos fueron radicales a la hora de catalogar el cine, probablemente debido a la realidad social que se vivía en aquellos momentos, que era mucho más extrema que la que existe en la actualidad. Sin lugar a dudas, la cultura y la educación recibidas, al igual que los porcentajes de clase social, influyen en gran medida en lo relacionado con el impacto que los *mass media* lanzan, de tal forma que una sociedad más cultivada y con menor proporción de clase social alta y baja (ricos y pobres), en favor de la clase media, influye en la interpretación que los mensajes audiovisuales emiten.

*En 1922 Lenin se refirió al cine como ‘la más importante de las artes’ y dos años más tarde Stalin le dio un espaldarazo a las palabras de su antecesor al referirse a las películas como ‘el mejor medio de agitación de*

*masas', un concepto que más o menos se ha sostenido hasta hoy. La elaboración de películas en la antigua Unión Soviética se apartó algo del aforismo de Stalin. El cine soviético agitaba y hacía propaganda, es cierto, pero se consolidó en un modo moderado que hacía hincapié en los aspectos recreativos y educativos. En la Unión Soviética se hacían unos 175 largometrajes al año en tres estudios principales y 20 regionales. Estas películas se exhibían a casi 100 millones de personas a la semana (Merrill, et al., 1992, p. 342).*

Los fascismos mantuvieron una postura idéntica, hasta el punto que el político Joseph Goebbels fue nombrado ministro de la propaganda en la Alemania nacionalsocialista, otorgando al cine un papel preponderante. Mientras que Mussolini llegó a firmar que el cine era la más poderosa de las armas.

Durante la Segunda Guerra Mundial el cine propagandístico fue empleado por ambos bandos. En los EE. UU. se financió la creación de filmes de animación que llevó a cabo la productora Disney. La vinculación política de su dueño le hizo obtener pingües beneficios durante el conflicto.

Por último, habría que añadir que, a pesar de no existir esta palabra antes de Cristo, sí existía la idea que guarda el concepto, de esta forma, la propaganda en tiempos de guerra fue estudiada y usada por los chinos mucho antes del nacimiento del Profeta que divide el calendario de la Historia Occidental.

### ***V. 9. Propaganda, cine y educación***

Uno de los más eminentes investigadores en este campo fue el norteamericano Harold Lasswell, quien en 1934, propuso una definición de propaganda que todavía sigue teniendo vigencia: “Propaganda, en su sentido más amplio, es una técnica para influir en las acciones humanas por medio de la manipulación de representaciones. Estas representaciones pueden tomar forma hablada, escrita, pictórica y musical” (Merrill, Lee & Friedlander, 1992, p. 76).

Tomando como punto de referencia esta definición, tan vigente hoy, como el primer día en que fue acuñada, se hace necesario apuntar el hecho de que si cualquiera de las formas que pueden adoptar las representaciones mencionadas



por Laswell son válidas como medio de transmisión del mensaje propagandístico, con mayor eficacia lo será en un medio que aglutina en sí todos aquellos unidos. Toda vez que la forma pictórica no es más que el fotograma como elemento básico sobre el que se edifica el film. Este medio supone el paradigma del eclecticismo como soporte de persuasión, y ello es así por la triple condición que se detalla a renglón seguido:

- El cine enseña ideas de forma que éstas son vividas por el público. Como se apuntaba con anterioridad, para el profesor Cabrera (1999): “saber algo, desde el punto de vista logopático, no consiste solamente en tener ‘informaciones’, sino también en haberse abierto a cierto tipo de experiencia, y en haber aceptado *dejarse afectar* por alguna cosa desde dentro de ella misma, en una experiencia vivida, [...]” (p. 19).
- Estas ideas son denominadas por Cabrera (1999) como *concepto-imagen*, generalmente éste, es el que ofrece el conjunto de la obra. Aunque un personaje puede ser también un *concepto-imagen*, igual que lo puede ser la secuencia de una película.
- La persuasión se lleva a cabo de una forma encubierta, por lo que los espectadores no “filtran” críticamente el mensaje, al no percibir una intencionalidad por parte del equipo productor de la película, sean estos los propios productores, o también el director, el guionista o guionistas.

Por otro lado todos los estudiosos del tema han coincidido en afirmar que lo que diferencia a la persuasión de la comunicación es, precisamente, la intencionalidad. Puesto que ambas comparten un hecho concreto, y es que “son medios de aprendizaje de conductas pertinentes” (Reardon, 1983, p. 30). Otra de las diferencias es la percepción por parte del persuasor de una amenaza contra los propios objetivos, o simplemente que la conducta observada no se adapta a lo que se entiende como apropiada, como se puede apreciar en las siguientes palabras de Reardon (1983):

*Una condición necesaria pero no suficiente de la persuasión, que no es aplicable a la comunicación, es la percepción por el individuo que una conducta ajena es incoherente, inadecuada o ineficaz respecto de una serie de pautas. Si el observador percibe esta inadecuación de la conducta como tan amenazadora para sus objetivos que el esfuerzo esté justificado, puede intentar persuadir al agresor. La segunda condición de la persuasión es, pues, la percepción de una amenaza contra los propios objetivos (p. 30).*

Pero tal afirmación plantea algunas carencias conceptuales. Si la persuasión tiene que compartir estas condiciones, cómo llamarle entonces cuando un desconocido intenta influir a otro, sin que medie ningún interés más que el propio gusto que encuentra la persona en mostrar a los demás que sus ideas son loables.

En este sentido la Nueva Enciclopedia Larousse (1981) contradice lo anteriormente mencionado: “Persuadir v. tr. y pron. (lat. Persuadere, der. De suadere, dar a entender) [3]. Convencer a uno con razones para que haga o crea cierta cosa” (p. 7695, v.15). De forma que las condiciones que Reardon (1983) expone en su obra dejan fuera del concepto una amplia gama de actos de persuasión en las que no media intencionalidad comercial, política o religiosa, por no existir en el lenguaje palabras que recojan dichas situaciones.

Hay que incidir en el hecho de que existe una estrecha relación entre los conceptos persuasión, manipulación y propaganda como se puede observar en la misma enciclopedia:

*Propaganda. Material o trabajo que se emplea para teste fin. // Asociación cuyo fin es propagar doctrinas, ideas, opiniones, etc.*

*-Propaganda política, en un sentido amplio, tentativa para ejercer influencia en una masa social con el fin de que sus miembros adopten una conducta política determinada. [...] En un sentido más estricto, forma de manipulación en la cual los destinatarios no advierten los verdaderos propósitos políticos de los manipuladores (Nueva Enciclopedia Larousse, 1981, Tomo 16, p. 8080).*

No es algo difícil de entender cuando se formula la pregunta: ¿cómo se propagan las ideas? Se responde con otro de los vocablos hermanados: persuadiendo.

En el mismo sentido se posiciona Costa (1991) cuando cita en primera posición la estrategia de la persuasión dentro de su clasificación de “estrategias de comunicación. El proceso didáctico”. Recalcando que la puesta en práctica de una u otra dependerá de las intenciones del comunicador. Para él, la estrategia de la persuasión, “consiste en el juego retórico apelando sobre todo a la sorpresa, la sensación (impacto) y a la sensualidad perceptiva (fascinación, hiperrealismo) y su aliada, la sensibilidad estética, que es en conjunto la estrategia fundamental de la publicidad: la convicción por la seducción (Costa, 1991, p. 49). Este profesor aclara que no cree que esta primera estrategia de la persuasión “sea en sí mismo un método didáctico, en el sentido filosófico del ‘didactismo gráfico’ ” (p. 57).

Confirmada la vinculación entre los términos se expone una breve taxonomía de la propaganda encontrada en el libro de Parés y Maicas (1992), para quien la propaganda es susceptible de múltiples tipologías:

- a) *La de los países autoritarios con censura, de la que ya me he ocupado, y la de los países pluralistas. En este segundo caso, la pueden efectuar los órganos de gobierno, los partidos políticos, los grupos de interés o los propios ciudadanos. Su carácter es menos estructurado, salvo en las campañas electorales, pero en este supuesto todo el mundo sabe que se halla ante una campaña de propaganda con unos fines electorales precisos. [...]*
- b) *Se ha comparado la propaganda con la educación, en el sentido que la segunda, especialmente en el campo de las ciencias humanas o sociales, a menudo parte de presupuestos ideológicos concretos que el profesor, a través de su acción docente, intenta, en ocasiones, transmitir al alumnado. [...]*
- c) *Por su naturaleza o contenido, la propaganda puede ser política (con su modalidad de propaganda electoral), social (y sus relaciones con las relaciones públicas), económica (y sus relaciones con la publicidad), religiosa (con el contenido y carácter que le da cada religión que se proclama como tal), etc.*
- d) *Young (1969, 14-15) establece una triple división: a) de conversión, es decir lograr que una persona cambie sus actitudes e ideas; b) de división pública, por ejemplo, las campañas políticas o de guerra psicológica; c) de consolidación, de los valores y actitudes existentes y que ya están arraigados.*

- e) *Propaganda en el seno de un Estado o nación y propaganda a nivel internacional, en caso de relaciones de paz, y, principalmente, en situaciones de tensión o de conflicto bélico.*
- f) *Propaganda en tiempo de paz o en caso de conflicto bélico (Parés i Maicas, 1992, pp.191-192).*

A la luz de la información consultada (tipología y conceptos) existen muchas circunstancias comunicativas que se podrían englobar en estas categorías persuasivas y no parecen estar contempladas en las mismas.

Así pues, de igual forma que algunos pueblos esquimales son capaces de diferenciar los distintos tipos de nieves con más de treinta conceptos, y cada uno de ellos, responde a las características concretas de una determinada nieve; también deberían existir otros conceptos que recojan las peculiaridades de cada forma de persuasión.

Por ello se propone a renglón seguido unas pautas que contribuyen a la delimitación conceptual de ciertas circunstancias comunicativas usuales en el transcurso de los cine-fórum y que suponen matices del acto propagandístico o persuasivo. Lógicamente, tal propuesta debe leerse como lo que es, una clarificación que sirva en la búsqueda de luz en la interpretación de cada acto de comunicación que se da a lo largo de un debate. Cada propuesta conceptual depende de los condicionantes que entren en juego.

En el transcurso de un fórum, o de una conversación fortuita en la calle, en ocasiones no se persuade por necesidad, sino tan sólo porque nos satisface que los demás piensen como nosotros. Aunque no medie un interés material, gusta saber que nuestras ideas son convincentes. Si se trata de una persona que persuade por placer, porque encuentra un estímulo positivo en el mero hecho de intentar convencer a los demás sobre cualquier pensamiento intrascendente, tanto para él, como para el supuesto persuadido, entonces nos encontraríamos ante un acto al que podríamos denominar *hedopersuasión*. Son individuos a los que les gusta escucharse, como si su propia voz les resultase cautivadora. En todos los cine-fórum aparecen personas que tienden a monopolizar el debate.

Si la persuasión se realiza porque el individuo trata de convertir en adepto de sus ideales o creencias a otro u otros, entonces se podría emplear el término *credopersuasión*.

Si por el contrario, no es una persona, sino una organización, el que intenta persuadir de forma consciente e interesada a un colectivo, entonces se podría hablar de un acto puramente propagandístico. De esta forma, y coincidiendo con un gran número de autores estudiosos de este fenómeno se hablaría de propaganda. Sin embargo, se añadiría en este caso la palabra corporativa. Quedando así el término: propaganda corporativa.

Así, cuando se trata de un individuo o un grupo que de forma intencionada e interesada intenta influir en un determinado público respecto a determinadas ideas políticas o religiosas, entonces se habla de propaganda política o religiosa respectivamente, individual o colectivo, dependiendo de si es una persona o un grupo el que lo lleva a cabo.

Cuando se utiliza la palabra “interesada” se excluye al interés subjetivo e inconsciente que pueda mover a ciertas personas a realizar este tipo de actos, y que ha sido tratado en párrafos anteriores.

Por otra parte, ¿cómo se le podría denominar al mismo acto pero carente de la intencionalidad? Porque si utilizamos la misma palabra para designar el mismo acto, pero el uno con una intencionalidad clara y el otro sin ella, nos encontraríamos con un término poco delimitado. Por ello, en aras de la precisión conceptual que se busca se podría responder a la anterior pregunta de la siguiente forma: *propaganda subjetiva inconsciente*. Sería subjetiva porque parte de un sujeto, e inconsciente porque el propagandista no actúa a nivel consciente, por consiguiente, carece de la objetividad que ofrece el seguimiento de una estrategia definida por él mismo.

Por su parte, Merrill et al., (1992) cita a Jacques Ellul (1965), quién sostiene que la propaganda puede ser veraz, culpando a Hitler de la generalización de la idea de que toda propaganda es falsa con aquella máxima que afirmaba que cuanto mayor fuese la mentira mayor probabilidad habría de

ser creída. Así Ellul, en 1965, define la propaganda de la siguiente forma: “La propaganda es el conjunto de métodos empleados por un grupo organizado que quiere poner en marcha la participación activa o pasiva de una masa de individuos unificados psicológicamente por medio de manipulaciones psicológicas e incorporados a una organización” (Merrill et al., 1992, p. 83). De forma que los ingredientes de la definición de Ellul (1965) serían los siguientes: se trata de un conjunto de métodos que es utilizado por un grupo organizado para hacer participar activa o pasivamente en su acción a una masa de individuos, esta masa están psicológicamente unificados por manipulaciones psicológicas, estas manipulaciones se aplican de forma organizada por ese grupo organizado.

Para este autor los medios ayudan a crear objetivos, organizando los rasgos de la personalidad, estandarizando también los patrones de pensamiento, y consolidando los estereotipos.

Merrill, et al. (1992) de forma muy didáctica exponen lo que es la propaganda:

*La propaganda es intencionadamente persuasiva. Por lo general tiene una motivación egoísta, al querer que otros acepten algo que él valora personalmente. El propagandista con frecuencia también es enrevesado. Sus mensajes casi nunca son “abiertos” (francos y completos) son por el contrario “cerrados” (poco equilibrados, parciales, con un contenido cuidadosamente seleccionado). [...] Tal vez un acrónimo nos ayude a resumir las características básicas de la propaganda. Lo llamaremos “O-P-I-E-E” y es como sigue:*

*O orientado hacia la acción*

*P persuasivo*

*I intencional*

*E egoísta*

*E enrevesado (pp. 77-78).*

A renglón seguido los mismos autores exponen las siete estrategias básicas para convencer a las personas que popularizó el Instituto para el Análisis de la Propaganda y sus populares siete estrategias básicas. Las siete estrategias son las siguientes:

*1. El uso de etiquetas. El propagandista pone etiquetas con significado positivo o negativo a los productos, proyectos, programas o candidatos, sin proporcionar datos o evidencia substanciales para justificar el uso de los mismos. La idea es confiar en una simple apelación ad hominem, es decir, apelar a los prejuicios de la gente por medio de dar nombres o presentar etiquetas superficiales. Después de todo si llamamos a alguien “rojo” o “comunista”, algunas personas creerán “que hay algo de verdad en ello”.*

*2. Presentar testimonios. [...]*

*3. Haz como todos. “Todo el mundo lo está haciendo, tú también debes hacerlo”. Aquí el propagandista hace una llamada a nuestro instinto social, a nuestro deseo de encajar con un grupo y no ser dejado de lado. Es una técnica más bien tosca, pero efectiva.*

*4. Generalizaciones resonantes. El propagandista usa vagas generalizaciones y “palabras positivas” (progresista, leal, norteamericano hasta la médula, patriota) para crear una imagen positiva en la mente del público. Por supuesto, tales generalizaciones pueden ser también de las que crean imágenes negativas. La idea es presentar imágenes emocionales carentes de datos objetivos.*

*5. El hombre sencillo. Esta estrategia se basa en la asociación, un intento del propagandista de presentarse ante el público como “uno de sus miembros”. El candidato arroja un poco de heno en una granja de Iowa, camina entre los pollos y el maíz, besa uno que otro bebé, le da golpecitos en la espalda a la gente. Su mensaje oculto es el siguiente: Comprendo vuestros problemas, me siento parte de vosotros; conozco vuestras necesidades y quiero ayudar”.*

*6. Transferencia. El propagandista intenta, por medio de esta estrategia, transferir el respeto que la gente tiene por algún símbolo hacia un proyecto, producto o candidato. El político “se envuelve en la bandera” (especialmente en ciertas partes del país) o tal vez exhiba una Biblia en el podio; el profesor viene siempre a clase con un montón de libros. Con esta simple estrategia se crea una imagen cuyo impacto asociativo es sumamente efectivo.*

*7. El juego de cartas. En esta importante estrategia las “cartas” se apilan contra la verdad. Sólo el propagandista (el que maneja las cartas) sabe cómo saldrá el juego. Esta técnica es bastante difícil de detectar*

*porque usa los trucos más sucios: por ejemplo, la mentira, los prejuicios, el decir verdades a medias, la exageración, la censura total y la distorsión en general. [...]. Las estrategias propagandísticas cambian y se inventan otras nuevas. Muchas de las siete estrategias mencionadas arriba pueden combinarse para producir otras nuevas casi a voluntad. Los propagandistas con más éxito son los psicólogos aficionados o profesionales, que se mantienen siempre por encima del público y mezclan con destreza sus venenos propagandísticos, tomando en consideración el grado de ingenuidad del público (Merrill, et al., 1992, pp. 78 - 80).*

Las ideas ofrecidas por Ellul (1965), así como Merrill, et al. (1992) y los demás estudiosos evidencian que los mensajes emitidos por gran parte de la industria cinematográfica no van a parar al vacío, sino que nuestra mente almacena esta información, configurando con ella nuestra personalidad.

Con la lectura de las definiciones ofrecidas se podría afirmar que todo film que de alguna manera tratase temas políticos o éticos podría ser considerado como un film propagandístico dado que sus creadores pretenden posicionar a los espectadores ante unos postulados de corte ideológicos o éticos, siendo consciente de la íntima conexión que existen entre ambos, pues la justicia social como planteamiento político exige un posicionamiento ético sobre valores como la solidaridad, o su homónimo cristiano: “la caridad”, salvando la enorme diferencia que hay entre ambos.

Y esto es así por dos aspectos condicionantes: toda persona o grupo que se propone como meta la creación de una película de esta índole es porque previamente tiene una postura al respecto. Esta visión será la que el director se marcará como objetivo plasmar en la misma. No siendo la ambigüedad una práctica muy común en el cine de las grandes productoras. Puede que el mensaje sea conciliador, como ocurre en el caso de *La casa de los espíritus* (1993), o puede que adopte una posición más partidista, lo que sí está claro es que el dardo está presente.

A priori podría parecer que el cine documental se aleja del mensaje panfletario, pero esto es sólo una ilusión, ya que a pesar del aparente rigor científico la selección de imágenes y texto, así como el tratamiento de los elementos, determinan el mensaje. La propaganda presente en documentales



podría ser más eficaz debido a su aparente tratamiento “objetivo” de la realidad. Ya que uno de los postulados para convencer a las personas es no mostrar interés en hacerlo. Por ello resulta más convincente un orador hablando en contra de sus supuestos intereses.

El mensaje puede aparecer de forma más o menos sutil, pero siempre está en la narración. En el caso concreto de películas educativas, o que abordan temas de educación los temas se muestran de una forma explícita, aunque también implícitamente en la forma de proceder de determinados personajes. En el telón de fondo del film subyace todo un discurso político que posiciona al docente ante formas de entender la educación.

No hay que recordar que las palabras acompañadas por bellas imágenes hacen sentir con mayor intensidad que éstas mismas palabras sin el acompañamiento iconográfico. Si esto es cierto, no lo es menos, el hecho de que una narración cinematográfica hace vivir el problema, lo que implica que el factor emocional interviene certeramente en el aprendizaje del hecho en cuestión. Si esto sucede, si el aprendizaje se vincula a las emociones, entonces se contribuye a alcanzar un aprendizaje significativo, ya que el conocimiento se interioriza al ser vivido.

Para Damasio (2013):

*El principal contenido de nuestros pensamientos son imágenes, con independencia de la modalidad sensorial en la que son generadas y de si se refieren a una cosa o a un proceso que implica cosas. [...]*

*Las imágenes que reconstituimos al recordar se encuentran junto a las imágenes formadas mediante una estimulación desde el exterior (p. 162).*

Desde la perspectiva mencionada se puede afirmar que el cine como recurso didáctico es muy efectivo. Sin embargo, también hay que apuntar que al incluir el factor emocional en el camino de la enseñanza, el sentimiento nos traicione, e impida ver con claridad y objetividad el asunto tratado, debido al factor que algunos docentes que han participado en esta investigación han denominado “lacrimógeno”.

De esta forma nos encontramos ante un arma de doble filo, por un lado puede ser una de las mejores herramientas de aprendizaje, y por el otro, nos puede producir el efecto contrario, aprender de manera incorrecta una lección importante. Sirva como ejemplo un enfoque excesivamente superficial de conceptos como el castigo o la educación. Hecho este, que puede confundir a jóvenes sobre las implicaciones de tales conceptos. Máxime cuando existe el agravante de que corregir lo aprendido supone un doble esfuerzo para todo animal.

Como se puede observar, no se trata sólo de un bagaje cultural, de unos conocimientos que a efectos reales lo mismo da tenerlos “almacenados”, o que por el contrario no se encuentren en la “despensa cognitiva”. No se trata de distinguir una catedral gótica de una románica, aunque para muchos este conocimiento contribuya a disfrutar del arte de una forma más intensa, o al menos diferente. De lo que se trata pues, es de ser conscientes de: quién, cómo y qué nos enseña, y sobre todo cuestionarnos la intencionalidad del acto. Solventando estas preguntas de obligatoria aplicación a todo texto, incluido el audiovisual (el cine), seremos cada día más libre, alcanzando esa liberación que sólo puede ofrecer el conocimiento. En consonancia con esto podemos recordar el refrán que dice: “la verdad te hará libre”. El más claro ejemplo cinematográfico lo encontramos en la película *Matrix* (1999), de los hermanos Wachowski, cuando el líder de los libertarios le pregunta a Neo, a la sazón el protagonista: ¿qué pastilla prefieres la roja o la azul? Lo que ofrecía el luchador era la dura verdad o seguir viviendo una mentira dulce.

#### ***V. 10. La influencia estética de la industria cinematográfica en los espectadores***

Aunque los anteriores párrafos están basados en la información que ofrecen los medios, podría ser extensible a toda la industria cultural, y más concretamente a la industria del cine, por la peculiaridad que tiene este arte de ser consumido de forma masiva. Las personas van al cine a ver las películas que se producen en Estados Unidos. A medida que más expuestos estamos a ese

lenguaje hollywoodiense más familiarizados y más tendencia tenemos a consumirlos. Por ello es fácil escuchar a políticos de turno de corte liberal criticar el subvencionado cine español. Sin embargo en los Estados Unidos, icono del liberalismo mundial, tienen claro la capital importancia del cine como instrumento propagandístico o de persuasión, por lo que coinciden esos estadistas liberales con los cineastas soviéticos, fascistas, o nacionalsocialistas. Todos ellos utilizaron esta industria como instrumento ideológico, y en el caso de los primeros aún siguen haciéndolo.

*La mejor forma de penetración ideológica era precisamente a través del espectáculo (L. Doob, 1979, p. 480). [...] Las televisiones europeas dependen de los Estados Unidos en las siguientes proporciones: en el 35.7% de las programaciones deportivas, en el 35.9% de las infantiles, en el 69% de los programas de entretenimiento y en el 71.5%, de la programación cinematográfica y películas de serie (C. Garitaonandía, 1986), (Ferrés, 1995, p. 90-91).*

Es por ello que hay más personas predispuestas a ver una película americana que una francesa. Ciertamente lo relativo al ser humano es una cuestión de costumbre, como afirma la célebre frase repetida por tantos: “el hombre es un animal de costumbres”. De esta forma se explica que las personas consuman mayoritariamente el mismo tipo de películas, de libros, o incluso, de comidas.

*De un lado, queda claro que, el hecho de ser una producción digital, experimental e independiente implica una toma de postura que significa una “resistencia” frente a la situación de “entrega total” que, según Tarín y otros estudiosos viven los mercados occidentales ante el imperialismo audiovisual de Estados Unidos. Se habla de “modificaciones en los discursos formales” desmantelando el M.R.I. y estableciendo otros modelos alternativos. Tarín dice que se debe denunciar la ficcionalización (espectacularización) de lo real y la naturalización de lo ficticio en nuestras sociedades mediáticas y que estas nuevas producciones tendrían que interpelar al espectador ante el mundo en que vive (Luque y Domínguez, 2012, documento en línea).*

Si como se acaba de exponer, la costumbre es un rasgo esencial del hombre, entonces cabe la posibilidad de educar estéticamente y éticamente a los niños, mediante películas que aborden unos valores más humanos, pero también un sentido estético más elevado. Desde la perspectiva ética es obvio

que se debe iniciar un aprendizaje significativo que además suponga la subida al primer peldaño de una escalera gnoseológica y moral. De no iniciarse este ascenso se corre el peligro de tener una ciudadanía más cercana al concepto de masa que al de individuo, con el consiguiente peligro de actuar con un marcado condicionamiento social del grupo. Y por ello mucho más susceptible ante los bombardeos continuos a los que estamos sometidos en la sociedad del consumo, en la que se vende todo, desde una idea hasta un chicle, de hecho este último se asocia a una idea para aumentar sus ventas. De la misma forma que alguna marca de tabaco que no viene al caso mencionar, se ha asociado a la idea de la libertad, debido al eje psicológico de las campañas publicitarias del producto.

### ***V. 11. Percepción selectiva: cada uno ve lo que quiere ver***

Cuando se aborda en el epígrafe dedicado al análisis del film la cuestión de la interpretación del mismo, se apunta que esa atribución de significados depende de las características personales del espectador. De esta forma se llega a un punto de vital importancia respecto a la interpretación de los mensajes que los *mass media*, y por ello el cine, ofrecen, se trata de la percepción selectiva. Para Wolf (1991) “la interpretación transforma y modela el significado del mensaje recibido, marcándolo con las actitudes y los valores del destinatario, a veces hasta el extremo de cambiar radicalmente el sentido del propio mensaje” (p.42). Moreno y Muiño (2003) afirman que el denominador común de las investigaciones sobre la percepción social constatan que los “fenómenos de organización perceptiva no dependen sólo de las características de los objetos o de las situaciones reales, es decir, de los estímulos, sino que se ven influidos por otros factores como las necesidades, los valores sociales o las actitudes del observador” (p. 24). Esto ofrece una idea exacta de lo dispares que pueden ser las interpretaciones de los mensajes. Algo que se ha podido observar a lo largo de los múltiples grupos de discusión realizados en el transcurso de la presente investigación, donde a menudo los alumnos y alumnas realizaban lecturas muy dispares respecto a los mismos hechos, el visionado de un film. Las autoras Cooper y Jahoda (1947) acuñan el término de “descodificación aberrante”, o

*derailment of understanding*, refiriéndose a que “una reacción común para eludir el problema es ‘no comprender el mensaje’” (Wolf, 1991, p. 20).

Ambas investigadoras llevaron a cabo un estudio importante “sobre las posibilidades de éxito de una serie de *cartoons* para modificar en sentido antirracista las actitudes de los individuos con prejuicios raciales, [...]” (p.20). El resultado fue que una reacción común para eludir el problema era “no comprender” el mensaje. Posteriormente se explica cómo, los de mayor edad y que tenían muchos prejuicios, se tenían que identificar con el personaje que mantenía una postura racista, así que, distorsionaban la comprensión para mantener la autoestima. Mientras que los sujetos más jóvenes, tenían la alternativa de identificar al mismo personaje con sus padres, “y por tanto utilizar la comprensión que conseguían del cartoon como un arma para combatir los prejuicios paternos y para rechazar la autoridad de la generación paterna (Kendall-Wolf, 1949, 172)”, (Wolf, 1991, p. 20).

La interpretación por parte del amplio público de la mayoría de la filmografía es bastante superficial, pues no se realiza un análisis exhaustivo de las películas. Por el mismo motivo tampoco resulta aberrante tal lectura con respecto a las pretensiones de los codificadores del mensaje.

En los procesos comunicativos existen algunas barreras al impacto del mensaje, unas son personales, que a su vez pueden ser tanto psíquicas como físicas (el respeto entre las partes es psíquico y el sueño es un ejemplo de barrera física), la comunicación en monólogo, las barreras ideológicas y políticas, las diferencias lingüísticas, las barreras socioculturales.

Respecto a las barreras socioculturales Merril et al. (1992) cita a Herbert Altschull (1984) quien propone una teoría sobre los medios de comunicación a nivel mundial. Este autor distingue tres tipos de sociedades: marxista, de mercado y tercermundista. En cada una de ellas se encuentran objetivos diferentes para los medios de comunicación. La naturaleza de los medios de comunicación en cada una de estas sociedades afectará a los mensajes que emite, los cuales, a su vez, tendrán un impacto diferente en la sociedad. “En un

país del Tercer Mundo (país en ‘vías de desarrollo’) por ejemplo, la baja intensidad de los medios de comunicación y la más bien tosca estrategia de los mensajes hace que los medios no sean tan efectivos en sus intentos de producir el cambio como en los países de un mercado altamente desarrollado (sociedades de capitalismo avanzado)” (Merrill, et al., 1992, p. 137).

Nuevamente se destaca que se trata de una audiencia heterogénea expuesta ante los mismos mensajes audiovisuales: el de los largometrajes. A pesar del carácter diverso de los receptores la mayoría de estos no sabe interpretar los mensajes implícitos de las películas, y sólo una ínfima parte son capaces de ver lo que “entre líneas” está en algunas películas.

De algún modo, afirma Onfray (2005) “conocer la época, la identidad del autor, sus intenciones, transforma al observador en artista. No hay comprensión de una obra si falta la inteligencia de quien la mira. La cultura es, pues, esencial para la aprehensión del mundo del arte, sea cual sea el objeto concernido y considerado. Al proponer un trabajo, el artista efectúa la mitad del camino. La otra es cuestión del aficionado que se propone apreciar la obra” (p. 69).

La estructura de la industria cinematográfica es un elemento a tener en cuenta, ya que supone conocer la competencia, analizarla, y actuar en consecuencia. De esta forma, cuando una película resulta exitosa las demás productoras compiten con ella. Es por ello que se repiten las mismas fórmulas que han demostrado en taquilla sus bondades, así como el uso del lenguaje hollywoodiense al que tan acostumbrados están los espectadores.

## ***V. 12. Quién produce qué y por qué: la producción de películas en la industria cinematográfica***

Esta industria está compuesta en cualquier parte del mundo por tres componentes: los productores, que son los que realizan las películas, los distribuidores, que las comercializan, tanto para cine, como para otras formas de exhibición, y por último, los exhibidores, que son los que regentan las salas

de cine, y por lo tanto, los que deciden que películas se van a proyectar para el consumo del público.

*El poder de esta industria se potencia al integrar sus empresas dentro de conglomerados internacionales que se instalan en el campo de las comunicaciones y el entretenimiento. El nuevo proceso de concentración permite una innovación tecnológica permanente casi imposible de seguir para sus competidores que va generando un nivel de producción que sólo resulta rentable a escala planetaria integrando la exhibición cinematográfica con otros circuitos de exhibición (TV, video) y, en muchos casos, productos de merchandising (Aprea, 2009, p. 129).*

Por algunos es conocido que las grandes productoras de Estados Unidos como: Columbia Pictures, Tri-Star Pictures; Metro-Goldwyn-Mayer Pictures, Paramount Pictures, 20th Century Fox, United Artists Pictures, Universal Pictures y Warner Bros, y Walt Disney Pictures (y sus hermanas Touchstone y Hollywood Pictures) realizan menos de la mitad de las películas que cada año se producen en este país, pero acaparan casi todas las ganancias del sector. La fórmula del éxito es apostar por caballo ganador, esto es, por lo que ya ha funcionado. Lo que determina el sesgo conservador de esta industria.

El siguiente texto extraído de la prensa confirma lo difícil que resulta encontrar productores para algunas obras que se alejan de los mensajes y las fórmulas cotidianas:

*Sus críticos señalan que, aunque muchas de sus películas triunfen entre la prensa especializada y en las entregas de premios, no son comercialmente rentables. Sharon Waxman, periodista de The Washington Post y de The New York Times y que conoce a Ellison de manera estrecha, ha señalado que las inversiones de la magnate no siempre son acertadas. Aun así, sus ocasionales grandes éxitos le permiten cubrir sobradamente sus fallos en taquilla. [...]*

*¿Qué ocurrirá en el futuro con la joven? ¿Será todo producto de un capricho pasajero o seguirá apoyando las películas en las que nadie más cree? Por ahora, no parece que vaya a parar. [...] Aunque, debido a sus constantes desencuentros con el dueño de Hollywood, Harvey Weinstein, quién sabe lo que le deparará el futuro (García Barnés, 23 febrero, 2013, documento en línea).*

Especialmente revelador resulta el comentario del periodista cuando apunta el futuro incierto de la joven productora debido a los “desencuentros”

con el “dueño de Hollywood”. No es nuevo que numerosos cinéfilos mencionen los poderes fácticos que controlan esta industria. Gracias a internet y la sociedad del conocimiento estos poderes fácticos son cada día menos fácticos, toda vez que el gran público interesado tiene acceso a más información. La estrecha relación entre esta industria y los poderes político y judicial quedó patente durante la famosa Caza de Brujas a mediados del siglo pasado. Cuando, en el país de la libertad, los artistas de esta industria tenían que desfilar ante un tribunal para denunciar a sus compañeros de oficio que eran sospechosos de ser de izquierdas. Quienes se negaron a delatar a sus compañeros fueron condenados al ostracismo, llegando a pasar necesidades debido a la ausencia de trabajo. No importaba el talento importaba la ideología.

Afortunadamente la Guerra Fría terminó, y con ella, algo de los excesos cometidos no sólo en los países totalitarios, sino también en aquellos otros autoerigidos en baluartes de las libertades en el mundo. La libertad de expresión, sea esta a través del cine o de cualquier otro medio, no es algo alcanzado en su totalidad y para siempre. Para hacerse una idea de la situación de las libertades en los países de mayor tradición democrática, en la actualidad habría que preguntar a Edward Snowden y Julian Assange. O también, para no salirnos del campo del cine, se puede observar la reacción que ha tenido algún famoso actor de Hollywood, como es el caso del padre de Angelina Jolie, Jon Voight, ante la firma por parte del matrimonio de actores españoles Penélope Cruz y Javier Bardem, del manifiesto que condenaba los bombardeos por parte del ejército israelí de tres colegios de Naciones Unidas. Esta noticia de los bombardeos de colegios de la ONU y la consecuentes muertes de víctimas civiles, niños y niñas, no ocurrían durante la Guerra Fría, hace más de cuarenta o cincuenta años. Han ocurrido en el verano de 2014, hace tan sólo unos meses. Los actores de la industria del cine no se pronunciaron, ni siquiera aquellos más destacado por su activismo político. Nuestra pareja de actores lo hizo y han sido insultados, presentados como ignorantes por las grandes cadenas de televisión, controladas por grandes corporaciones mediáticas, que son las dueñas de los medios de comunicación, y por ello, también son los productores de cine y



televisión. Llegaron a decir que si no fuese por el capital judío de Hollywood, Cruz y Bardem no serían nadie. Los han hecho famosos los productores judíos.

Ellos tuvieron que aclarar que, el manifiesto que firmaron, condenaban los bombardeos de los colegios llevados a cabo por el ejército de Israel. Hay que precisar este punto, pues cualquier crítica a la violencia desatada en Oriente Próximo, y que condene los excesos del ejército hebreo, es tachado inmediatamente por ese sector como antisemita. En absoluto se trata de animadversión hacia una cultura, que de por sí es una sinrazón, como cualquier hecho racista. Pero hay que ser conscientes de que, si un grupo de una cultura lleva a cabo medidas desmedidas, incluso en el marco de un conflicto como el de Oriente Medio, la obligación de un ciudadano es percatarse de ello, y condenarlo, al menos verbalmente. Mirar para otro lado ante un caso de flagrante atropello es impropio de un buen ciudadano. De igual forma que lo era durante la Segunda Guerra Mundial mirar para otro lado, mientras se cometía el genocidio contra el pueblo judío. Cuando hay una víctima y un verdugo da igual la cultura a la que pertenezcan ambos, pues ambos son seres humanos.

“Nadie es una isla, completo en sí mismo; cada hombre es un pedazo del continente, una parte de la tierra; si el mar se lleva una porción de tierra, toda Europa queda disminuida, como si fuera un promontorio, o la casa de uno de tus amigos, o la tuya propia; la muerte de cualquier hombre me disminuye, porque estoy ligado a la humanidad; y por consiguiente, nunca hagas preguntar por quién doblan las campanas; doblan por ti. John Donne” (Hemingway, s. f., documento en línea).

Cuando matan a víctimas inocentes, que han tenido la desgracia de nacer en un lugar y un tiempo desafortunados, da igual quién empuñe la pistola humeante, hay que condenarlo y procurar que no se repita, independientemente de la condición sexual, política o religiosa. No debería importar la cultura o la etnia de víctimas y verdugos, importan los hechos, y lo que se hace para impedir que vuelva a ocurrir. Judíos y musulmanes, payos y gitanos, hombres y mujeres, heterosexuales, homosexuales y transexuales, qué más da, todos deberíamos de ser iguales ante la ley, ante los ojos de Dios si se

prefiere, pero también y sobre todo, ante nosotros mismos. ¿Qué clase de personas observan el sufrimiento de las personas como algo ajeno a ellos mismos, como si la película no fuese con ellos?

En cualquier caso, y retomando el tema de la producción de películas, hoy como ayer, sigue existiendo una dificultad añadida en producir películas cuyos mensajes sean críticos con el *stablishment*. A menos que estas las realicen productores independientes y comprometidos como es el caso de George Clooney, o Robert Redford. Aunque también hay que reconocer que si se producen este tipo de películas es porque hay público para ellas.

“Más allá de las enormes audiencias que consigue la producción internacional se crean públicos interesados en determinados tipos de cine, géneros, estilos o autores. Se bien no alcanzan una dimensión gigantesca, gracias a la facilidad de circulación se conforman públicos fragmentarios que muchas veces aparecen en diversos lugares del mundo al mismo tiempo” (Aprea, 2009, p. 131). Europa es un claro ejemplo de producción de cine de autor, que ha adquirido relevancia gracias al favor del público. Particularmente en Francia cabe destacar autores como Renoir, Tavernier o Fruffaut, por su marcado carácter educativo, realizan un cine alejado de las grandes producciones norteamericanas, pero que han sabido conectar con un público que sabe valorar, no sólo los efectos especiales y todo lo que se consigue a golpe de talonario, sino también historias realizadas con humildad, pero con un fuerte contenido y sentido ético y estético. Tampoco se puede olvidar el papel que juega la política francesa en la producción cinematográfica, convirtiendo la misma en un asunto de estado, apostando por ello los partidos políticos de distinto signo.

En cualquier caso, como se destaca a lo largo de este estudio, gracias a los avances tecnológicos, producir cine didáctico *ad hoc* para ser empleado en las aulas es factible gracias a la grabación digital, así como los programas de edición que están al alcance de todos los bolsillos. Más aún cuando existen laboratorios audiovisuales en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, o también en la Facultad de Ciencias de la Comunicación.



*Fuente: Shutterstock*

## **VI. EL DESARROLLO DEL PROSUMIDOR EN ENTORNOS EDUCATIVOS**

Durante el desarrollo de la presente investigación se ha hecho patente la influencia que tienen los ciudadanos en la producción de todo tipo de bienes y servicios, hasta el punto de que actualmente se habla de prosumidor, es decir, que el consumidor forma parte también de la producción de esos bienes y servicios.

En el caso que nos ocupa, se ha podido constatar cómo se está potenciando por parte de algunos docentes que el alumnado se convierta en un ciudadano activo, implicándose en la producción de conocimiento, superando la situación de mero receptor de información.

De forma que el alumnado debe ser consciente de que en esta era de la globalización, y gracias a los avances técnicos, los ciudadanos del siglo XXI deben ser protagonistas de los cambios sociales, y para ello hay que utilizar la red, tanto para consumir información como para producirla.

De igual forma esta producción puede utilizar el lenguaje escrito pero también el lenguaje audiovisual.

A lo largo de este capítulo se explicará el concepto, desde sus orígenes hasta llegar al prosumo de información en entornos educativos, así como el prosumo de conocimiento utilizando como medio el lenguaje audiovisual.

### **VI. 1. Definición de prosumidor**

El término prosumidor es una composición de dos vocablos: productor y consumidor. Lo que significa que la misma persona además de consumir participa en el proceso de producción. Cabe preguntarte respecto a la producción: ¿qué es lo que se produce y en lo que interviene el prosumidor? Cualquier objeto, sea este de la naturaleza que sea, puede ser objeto de prosumo. Desde el sector primario hasta el de servicios.

*Un elemento que se integra de manera sustancial a estas convulsiones es el prosumo, la economía no monetaria, que interactúa con la monetaria desplazando el valor de un lado a otro, e insertándose así en el mecanismo económico, cada vez con mayor fuerza, a tal grado que puede llegar a ser la forma dominante. Los autores consideran de suma importancia al prosumo y sus generadores, los prosumidores, por lo siguiente: son compradores de bienes, aun cuando su trabajo no es remunerado; comercializan productos, servicios y técnicas; crean valor cuando actúan como voluntarios; aceleran la innovación, generan conocimiento y reproducen la fuerza de trabajo (Bocanegra, 2009, p.246).*

El concepto ha adquirido gran auge con la evolución del uso de Internet en el mundo. Cualquier usuario de la red es al mismo tiempo un consumidor tanto de información como de cualquier otro producto, pero también es capaz de producir mensajes y difundirlos a través de la red. Cada vez son más los usuarios que contribuyen a enriquecer el conocimiento colectivo a través de la red, aportando un grano más a ese enorme granero que es el conocimiento

atesorado durante milenios. Cada blogger es un prosumer, término con el que también es conocido, puesto que obtiene información de la red y paga con la misma moneda, ofreciendo su perspectiva al resto del mundo.

## ***VI. 2. Origen del término y contexto político***

El origen del término se encuentra en el libro de Toffler *La tercera ola* (1980), donde aparece la palabra por primera vez. Diez años antes, había realizado predicciones sobre el papel de los consumidores en el mercado en su libro *Future Shock* (1970). El futurista americano preveía un consumidor implicado en la producción para personalizar los productos estandarizados creados en un sistema de producción en masa. Las empresas, para mantener el margen de ganancias que conlleva esa producción, al mismo tiempo que ofrecían productos cada vez más personalizados, lo que realizarían era incluir esas demandas de los consumidores en el sistema de producción en masa, con lo que daría lugar al mass customization (personalización en masa). Claro ejemplo de ello serían todos los accesorios que complementan cualquier producto electrónico, o las camisas diseñadas por el cliente, donde éste lleva la imagen que quiere y la estampan en la camisa base, que a su vez puede ser de distintos colores. Así el consumidor está implicado en el producto final habiéndose convertido en productor de ese objeto de consumo: el tipo de tela, el color de la misma, la imagen a estampar, etc. Esto es algo que se hace en el departamento de marketing de las grandes empresas, y una de las premisas fundamentales de este departamento es adaptar el producto a las necesidades del consumidor. Desde esta premisa las empresas han llegado a investigar si los consumidores echan agua a los cepillos de dientes, y si lo hacen antes de poner la pasta o después. El objetivo es adaptar el producto al máximo a las necesidades del consumidor, marcando la diferencia frente a la competencia. Con la llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación esta investigación se simplifica. Dándole la palabra a los consumidores a través de las páginas web de la compañía. Si no se canaliza esta información puede ser un desastre para la empresa.

Los años han corroborado lo que ya observara Toffler (1981) sobre los cambios que se estaban produciendo en la sociedad:

*Las viejas formas de pensar, las viejas fórmulas, dogmas e ideologías, por estimadas o útiles que nos hayan sido en el pasado, no se adecuan ya a los hechos. El mundo que está rápidamente emergiendo del choque de nuevos valores y tecnologías, nuevas relaciones geopolíticas, nuevos estilos de vida y modos de comunicación, exige ideas y analogías, clasificaciones y conceptos completamente nuevos. No podemos encerrar el mundo embrionario de mañana en los cubículos convencionales de ayer. Y tampoco son apropiadas las actitudes o posturas ortodoxas (Toffler, 1981, p.5).*

Los cambios que se deberían producir en la economía deberían abundar en la comunicación directa del productor con el consumidor. Minimizando al máximo esos intermediarios que, contra toda lógica humanista, son los que se quedan con los mayores beneficios. Sirva como ejemplo lo que está pasando con la agricultura. El hortelano debe dejar las cosechas sin recolectar, pues no hay margen para contratar a un hombre para realizar la recogida, o no hay margen de beneficio, o este es minúsculo. Sin embargo, el que compra la cosecha y lo vende sí que obtiene buenos beneficios, incluso más del 500%. Un kilo de tomate lo vende el agricultor a unos 10 ó 20 céntimos, aunque en las grandes superficies, o en las tiendas de barrio por menos de 90 céntimos el kilo no es posible comprarlos. Quiénes ganan con esta operación. Está claro que ni los productores, ni los consumidores. Para quiénes está organizado este mercado. Ni para los que trabajan, ni para los que consumen, tan sólo para los que especulan. En una nueva vuelta de tuerca este neoliberalismo del siglo XXI, haciendo caso omiso a sus premisas fundacionales, quieren penalizar a esos nuevos prosumidores que combaten esta desmesura mediante un huerto ecológico. Quieren controlar lo que cada uno produce para que exclusivamente sea de autoconsumo, y no se pueda realizar trueque alguno con algún excedente. Hay que controlarlo todo y a todos, salvo a los que realmente hay que controlar. Al sistema de especulación nacional e internacional, sobre el que este indecente mercado está instalado no se le ponen trabas. Existe toda una red global de paraísos fiscales que sirven para defraudar a las corporaciones y los grandes capitales, con un entramado de sociedades que sirven de pantallas para impedir

que estos profesionales del fraude contribuyan lo más mínimo al fisco. En un alarde más de sinsentido, se elimina uno de los pocos aspectos positivos del liberalismo, en tanto que exaltación de la libertad del individuo, y sólo se exalta la libertad de algunos individuos, tan poderosos, que hacen cambiar las leyes de los países. Es, el mundo al revés, la última mezcla de teorías políticas. Se trata del libesocialismo. No se socializan los beneficios pero sí las pérdidas. En otras palabras, cuando las cosas van bien, y hay buenos beneficios, estos son privados, se los quedan unos cuantos listos. Esta es la parte del liberalismo que incluye el término. Pero cuando las cosas van mal, y comienzan las pérdidas, aquí interviene la segunda parte del nuevo concepto, la parte del socialismo pero a la inversa. Se socializan las pérdidas, y se privatizan las ganancias. Se hace una porrita, y lo pagamos entre todos, todos a partes iguales. ¡Qué bien suena esto! Igualdad, todos iguales, todos pagamos igual. La trampa está en que no todos tenemos lo mismo. En el nuevo sistema libesocialista se suben los impuestos generales, a todos por igual, el IVA que se paga por el pan, y la gasolina del coche. Independientemente de que uno tenga un utilitario para ir a trabajar, y otros coleccionen vehículos de lujo para lucir palmito en los puertos deportivos de la eterna primavera. Aquí se emplea la palabra listo con toda la intencionalidad que el término permite. Algunos podrían pensar, siguiendo la lógica del liberalismo, que se trata de un empresario que ha arriesgado su capital, y por consiguiente, ha obtenido su justa recompensa. Sin embargo, esto en muchos casos no es así, se trata de personas que se han hecho ricos al amparo de influencias políticas. Alrededor de los partidos políticos han crecido estos individuos como champiñones en zonas húmedas y oscuras. Y tienen la desvergüenza de salir en los medios hablando de los empleos que han creado, y de la riqueza que están creando. Al tiempo que se jactan de haber empezado desde cero, y de ser un empresario especializado en captar subvenciones y contratas de organismos públicos. Se vanaglorian mostrándose como ejemplos vivientes del *american dream* pero a la española, lo que algunos denominaban el sueño español. Son los que moralmente justifican la ejemplaridad del modelo económico. Los que pregonan a bombo y platillo que el rico es rico porque se lo merece, y el pobre es dueño y merecedor de su pobreza. A estos individuos se

les olvida intencionadamente decir las enormes ayudas recibidas por parte de las administraciones públicas, bien en forma de subvenciones, bien a través de contratos millonarios que conceden los partidos políticos que, a la sazón, ostentan gobiernos: municipales, regionales o nacionales. Nada se hace al azar, nada responde a un interés puramente filantrópico. Parte de ese dinero se devuelve nuevamente, no ya a la ciudadanía, sino a los partidos políticos que, regentando el poder, han dado el dinero de todos a esos piratas. Piratas que ofrecen parte del botín a los corsarios, políticos con patente de corso otorgado por el estado, que esquilman las arcas públicas en una dinámica de bandolerismo inverso: roban a los trabajadores, a través de impuestos generales para dárselo a los ricos, y hacerlos, aún más ricos. Por último, estos magnates, para no contribuir en absoluto a las arcas del estado, crean sociedades en paraísos fiscales como Gibraltar, Andorra o Suiza, de tal forma que no pagan absolutamente nada en este país. Estos piratas y corsarios están bien aleccionados por ejércitos de asesores fiscales que les ofrecen su conocimiento para no pagar nada, o lo mínimo. Son obras de ingeniería financiera creados a imagen y semejanza de sus artífices. Los mismos que no se presentan a las elecciones pero que gobiernan a los gobernantes. Se crean leyes que permitan toda esta indecencia, mientras que, paralelamente, convencen a la ciudadanía de que toda actividad debe ser controlada. En una carta de un multimillonario al Presidente Obama, el magnate le pidió que le subieran los impuestos, puesto que él pagaba menos impuestos que su secretaria. No habría que irse muy lejos para poner ejemplos, están en los barrios de alto *standing* de cada ciudad. Empresarios que tienen un patrimonio de varios millones de euros a los que Hacienda siempre les devuelve en su declaración de la renta. Además de desgravárselo todo: vehículo, gasolina, comida, hoteles, etc. Todos son gastos de empresa. Persiguen a la clase media a la par que celebran amnistías fiscales para recompensar a los profesionales del fraude, los que tienen su dinero fuera de España al tiempo que presumen de ser grandes patriotas. Desde luego no es de extrañar la desafección que existe por parte de la ciudadanía hacia sus representantes, que entran en un laberinto de puertas giratorias yendo desde



las instituciones hacia las empresas, y a la inversa, con tal rapidez, que terminan por “confundir” los intereses generales con los suyos propios.

Ante esta situación sólo cabe el desarrollo de una ciudadanía que esté a la altura de exigir cambios legislativos que impidan el escenario actual. Por ello, todas estas mutaciones que se están produciendo en el modelo de economía política tendrán que contar con una ciudadanía cada vez más participativa, que reclame unos representantes que sirvan como modelos de comportamiento.

En este contexto, esta nueva ciudadanía participativa debe protagonizar, y de hecho ya lo hace, cambios encaminados a la comunicación directa del productor con el consumidor. Sin embargo, hay que trabajar en la línea de minimizar al máximo esos intermediarios, que controlan lo que comemos y bebemos, en tanto que influyen en los representantes europeos y nacionales como potentes lobbies que moldean las voluntades de los políticos con todo tipo de estrategias manipuladoras.

Los grandes cambios sociales los protagonizan los ciudadanos a través de la palabra. En consecuencia, el prosumo informativo, del que se hablará en páginas sucesivas, es el mejor modo de contribuir a la búsqueda de una sociedad mejor.

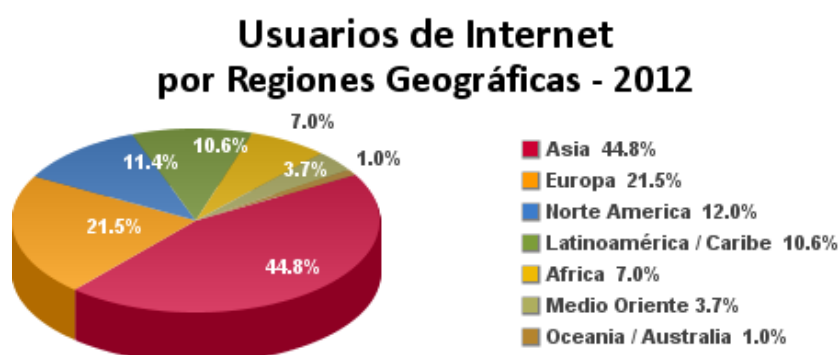
### ***VI. 3. Los prosumidores y el uso de internet***

El prosumo, desde la perspectiva educativa e informativa, no se puede entender sin el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, y éstas tampoco se entienden sin el uso de internet. Ambas han evolucionado de forma paralela, yendo desde lo analógico hasta lo digital, y con ello democratizando el uso de las TIC, haciéndolo accesible en las dos dimensiones fundamentales:

- El acceso a los programas desde un punto de vista económico. A veces tan sólo están a un “click” de ratón con una descarga gratuita.

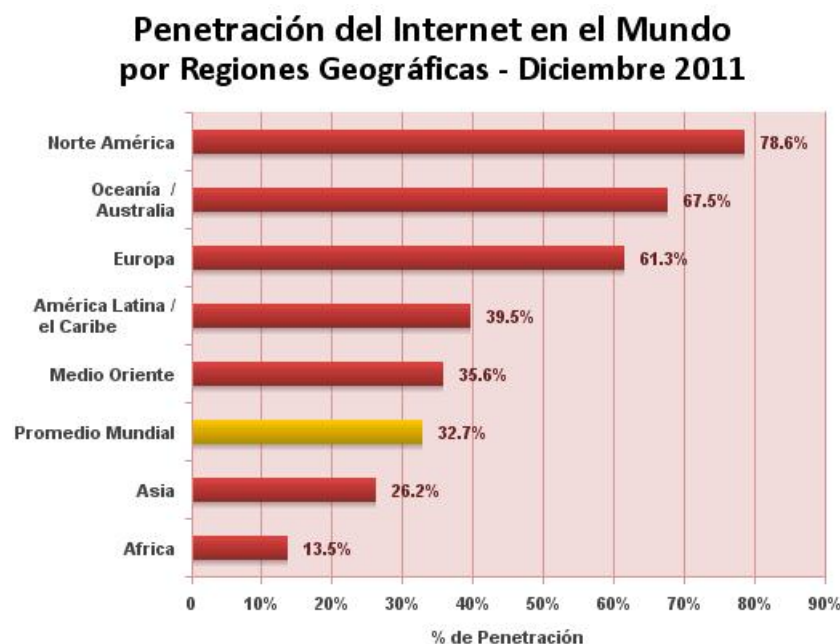
- Y también acceso a su “manejo”, con un interface de fácil uso que lo simplifica haciéndolo accesible a la mayoría de usuarios de las TIC.

Sin embargo hay que delimitar entre los ciudadanos que tienen acceso a internet y los que no están conectados. Esto es lo que se ha venido en llamar la brecha digital. Las dos siguientes gráficas son de 2011, y 2012, con todo, los datos son prácticamente idénticos a los actualizados en mayo de 2013.



Fuente: Exito Exportador - [www.exitoexportador.com/stats.htm](http://www.exitoexportador.com/stats.htm)  
 Basados en: 2,405,518,376 usuarios de Internet en Junio 30, 2012  
 Copyright © 2012, Miniwatts Marketing Group

Fuente: página web *Éxito Exportador*



Fuente: Exito Exportador - [www.exitoexportador.com/stats.htm](http://www.exitoexportador.com/stats.htm)  
 El porcentaje de Penetración del Internet se basa en un estimativo de 6,930,055,154 para la población mundial y de 2,267,233,742 usuarios de Internet en Dic. 31, 2011.  
 Copyright © 2012, Miniwatts Marketing Group

Fuente: página web “era social”

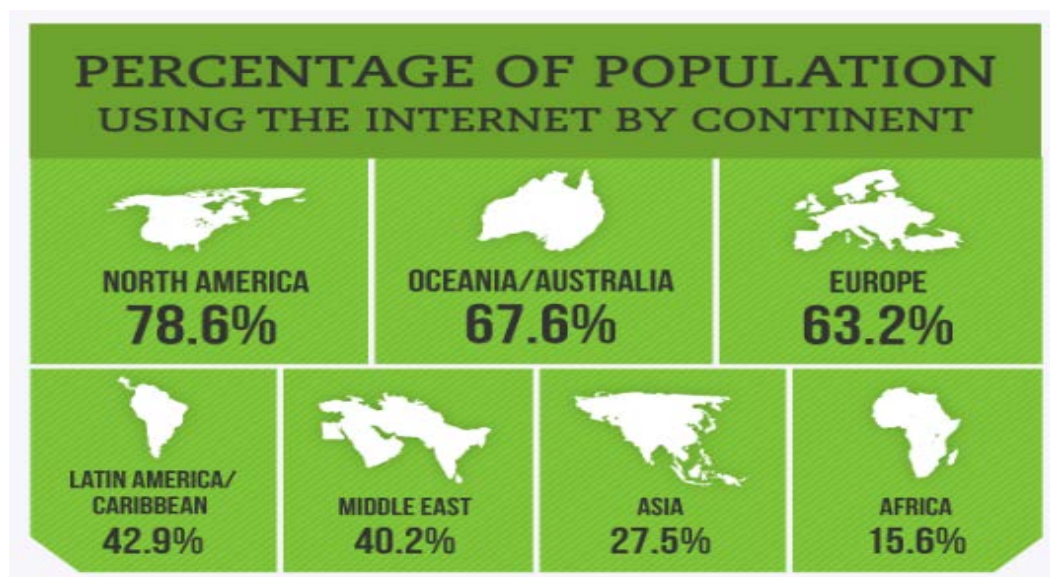
Los gráficos anteriores corresponden a junio de 2012, y han sido extraídos de la página web “Éxito Exportador”, y el segundo gráfico de la página web “era social”, bajo el título “Estadísticas mundiales de Internet” en el enlace:

<http://erasocial.com/2012/estadisticas-mundiales-de-internet/erasocial/erasocial>

Los siguientes datos están actualizados a mayo de 2013, extraídos bajo el título ‘A day in the life of Internet: Internet usage around the world’, y que un periodista y bloguero español ha preferido llamar ‘Estado de Internet a mayo de 2013’:

*“Ya somos **más de 2.400 millones de internautas** en el planeta, un **566% más que en el año 2000**, de los cuales **el 70% nos conectamos a diario**. Esto supone un 37,3% de la población mundial. Cada segundo 8 personas comienzan a usar la Red.*

*Por continentes (image que abre el post), **EEUU cuenta con un mayor número de internautas en proporción a su demografía (78,6%)**, seguido por Australia/Oceanía (67,6%), Europa (63,2%), América Latina/Caribe (42,9%), Oriente Medio (40,2%), Asia (27,5%) y **África (15,6%)**. Como vemos, la brecha digital es aún enorme entre el primer y el tercer mundos” (Almeida, 6 de mayo de 2013, mensaje de blog).*



Fuente: Página web “era social”. Mayo de 2013

Y dentro de cada país la población de las zonas rurales está más desconectada a la red que las ciudades. Lógicamente esto tiene que ver con

criterios de rentabilidad que buscan las empresas de telecomunicaciones. Ofrecer cobertura a aldeas emplazadas lejos de las grandes ciudades requiere de una inversión que no resulta fácil rentabilizar, máxime cuando se trata de unos habitantes con edades mayores de 50 años, y que en su mayoría, ni han utilizado las nuevas tecnologías, ni presentan una predisposición para usarlas.

Tan importante resulta el espectacular crecimiento del uso de internet que Naciones Unidas designa el 17 de mayo para celebrar el Día Mundial de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. Por ello desde 2006 ese día se celebra el conocido como Día de Internet.

La Asociación de Usuarios de Internet (A.U.I) tuvo un papel importante en esta designación, y es que, desde que se constituyó en Madrid con ámbito nacional el 5 de julio de 1995, como entidad española sin ánimo de lucro ha promovido “el desarrollo de Internet, de la Sociedad de la Información y de las Nuevas Tecnologías así como del equipamiento, aplicaciones, servicios e infraestructuras necesarias para ello”, según los datos ofrecidos en la página web oficial.

En la misma aparecen redactados los fines en sus estatutos: “proteger y defender los intereses y los derechos de los Usuarios de Internet y de las Nuevas Tecnologías.

Fomentar el buen uso de Internet, de las Nuevas Tecnologías y de sus aplicaciones en el hogar, en las empresas y en las Administraciones públicas; tanto para su uso en el ámbito personal como para su uso en actividades profesionales” ([www.aui.es](http://www.aui.es), estatutos, documento en línea).

Los objetivos expresados son, a todas luces, irrenunciables si se pretende promover los conceptos de ciudadanía activa y participativa, que a su vez están íntimamente relacionados con el concepto de prosumidor, como se viene explicando en estas páginas.

Estos son los fines que aparecen redactados en sus estatutos, y que a todas luces son irrenunciables si se pretende promover los conceptos de ciudadanía

activa y participativa, que a su vez están íntimamente relacionados con el concepto de prosumidor, como se viene explicando en estas páginas.

No en vano desde hace varios años se habla de una nueva forma de discriminación que consiste en la falta de acceso de unos ciudadanos a internet, lo que se ha venido en llamar brecha digital. Concepto que incluye la falta de alfabetización digital, audiovisual, y en general todas aquellas que tienen que ver con las TIC, así como la falta de recursos para acceder a estas tecnologías. También se emplea el término de “infoexclusión” como resultado del anterior, ya que pone el acento en la falta de medios para estar informados a través de la red. Y es que, desde hace pocos años los currícula se envían por email, y el contacto con las empresas se realiza a través de correo electrónico. Por lo que aquellos trabajadores que no hagan uso de internet están autoexcluidos del nuevo mercado laboral. Esto sería un claro ejemplo de “infoexclusión”. En la labor docente como educador de adultos en un centro marginal existe una dificultad añadida con la que éste se encuentra, y es que el alumnado no tiene acceso a internet, claro que hay un problema mayor, que no existe en ningún otro barrio, es el elevadísimo número de analfabetos que hay en la zona. No parece descabellado pensar que para ser alfabetizado en las nuevas tecnologías el primer paso es saber leer y escribir mínimamente. Este es el primer peldaño de la escalera gnoseológica hacia la ciudadanía del siglo XXI. Cuando este primer peldaño se ha conseguido aparecen los propios de la infraestructura, y de las nuevas alfabetizaciones: no hay ordenadores y no tienen correo electrónico, ni saben realizar nada que tengan que mediar con un ordenador.

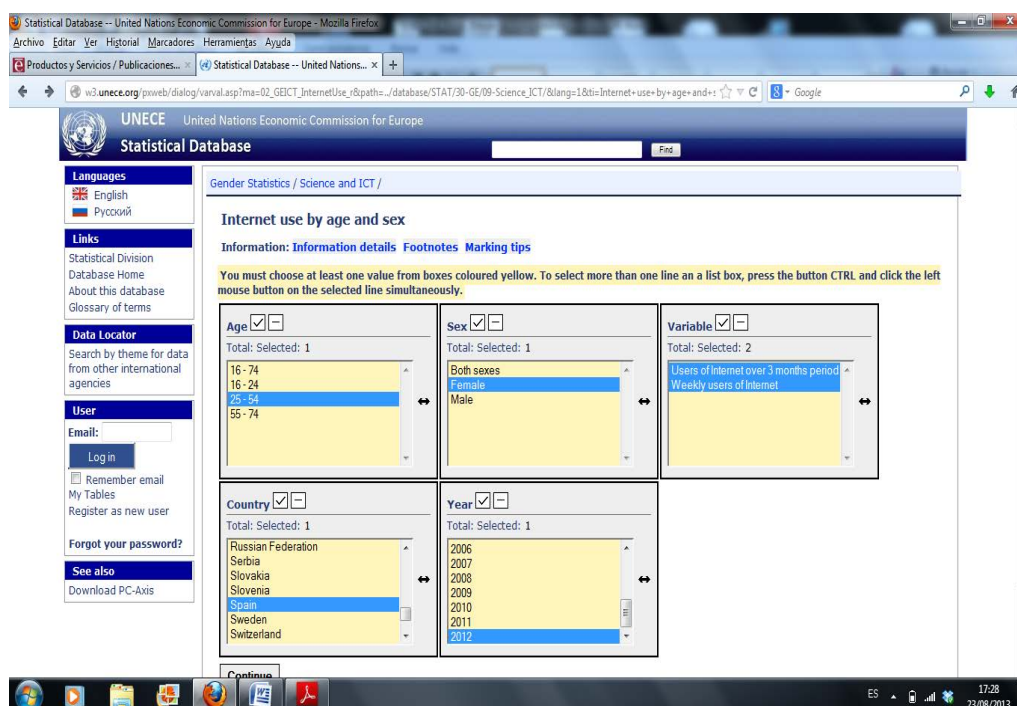
Por otro lado existe una brecha digital por géneros. Es decir que existe una diferencia en el uso de internet, en los contenidos que aparecen en los mismos y en la alfabetización que presentan hombres y mujeres. Sin embargo esto es algo que está cambiando con las nuevas generaciones, al menos en España. Consultando la página web The United Nations Economic Commission for Europe, cuya traducción es Comisión Económica de las Naciones Unidas para Europa (UNECE), que fue creada en 1947 para promocionar la cooperación

económica entre sus Estados Miembros, podemos encontrar datos por países, géneros, edades y año, en el que se basa la estadística.

El enlace consultado sería el siguiente:

[http://w3.unece.org/pxweb/dialog/varval.asp?ma=02\\_GEICT\\_InternetUse\\_r&path=../database/STAT/30-GE/09-Science\\_ICT/&lang=1&ti=Internet+use+by+age+and+sex](http://w3.unece.org/pxweb/dialog/varval.asp?ma=02_GEICT_InternetUse_r&path=../database/STAT/30-GE/09-Science_ICT/&lang=1&ti=Internet+use+by+age+and+sex)

En la pantalla aparecen las siguientes pestañas para seleccionar los datos concretos que se pretenden saber.



Fuente: Captura de pantalla de la página web de UNICEF

Imagen extraída desde

[http://w3.unece.org/pxweb/dialog/varval.asp?ma=02\\_GEICT\\_InternetUse\\_r&path=../database/STAT/30-GE/09-science\\_ICT/&lang=1&ti=Internet+use+by+age+and+sex](http://w3.unece.org/pxweb/dialog/varval.asp?ma=02_GEICT_InternetUse_r&path=../database/STAT/30-GE/09-science_ICT/&lang=1&ti=Internet+use+by+age+and+sex)

Cuando se selecciona España, mujeres de edades comprendidas entre los 25 y los 54 años en el año 2012, (último año sobre el que se tienen datos) aparecen los siguientes datos:

*Percentage of Population Using Internet by Age, Sex, Country, Variable and Year*

*2012 25 - 54 Female Spain*

*Users of Internet over 3 months period 79.0*

*Weekly users of Internet 72.0*

Respecto a los hombres:

*Percentage of Population Using Internet by Age, Sex, Country, Variable and Year*

*2012 25 - 54 Male Spain*

*Users of Internet over 3 months period 82.0*

*Weekly users of Internet 77.0*

*Percentage of Population Using Internet by Age, Sex, Country, Variable and Year*

*2012 16 - 24 Male Spain*

*Users of Internet over 3 months period 95.0*

*Weekly users of Internet 94.0*

*Percentage of Population Using Internet by Age, Sex, Country, Variable and Year*

*2012 16 - 24 Female Spain*

*Users of Internet over 3 months period 98.0*

*Weekly users of Internet 95.0*

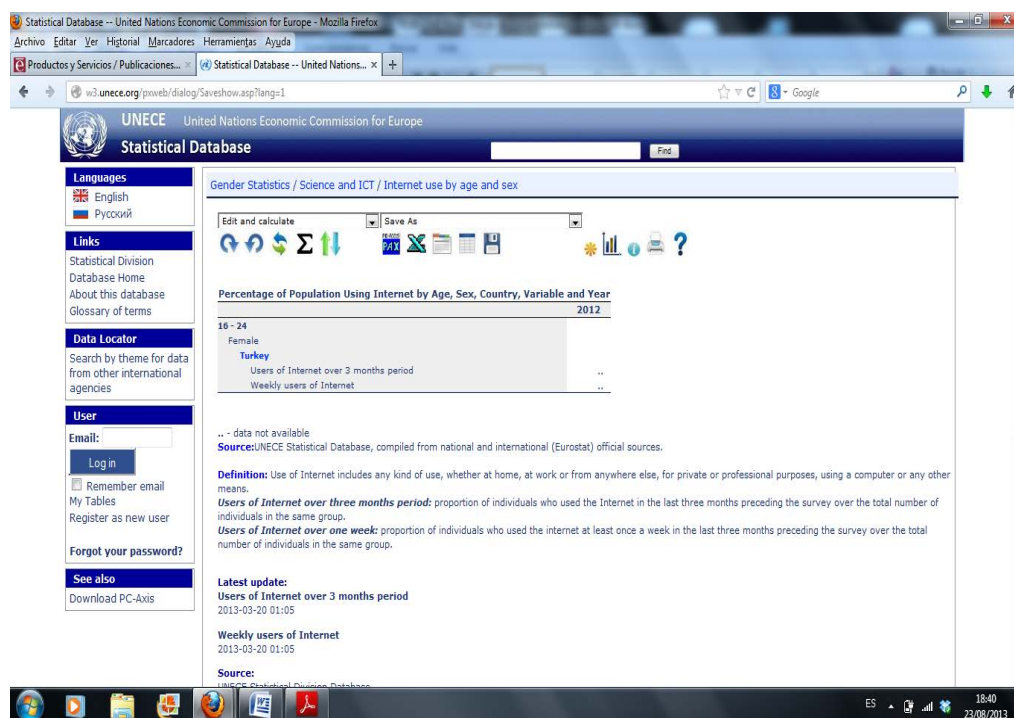
Sin embargo, los datos referentes a las mujeres de entre 16 y 24 años que han usado internet en un periodo de tres meses han cambiado desde el 79% de mujeres de entre 25 y 54 años a un 98% de mujeres de entre 16 y 24 años que lo han utilizado en el mismo periodo.

Comparativamente los hombres de entre 25 y 54 años han utilizado internet un 3% más que las mujeres con la misma edad y en el mismo año. Sin embargo, entre las mujeres de edades comprendidas entre los 16 y 25 años han utilizado internet un 3% más que los chicos de las mismas edades.



Cabe concluir, a juzgar por los datos ofrecidos por este organismo, y que son de dominio público, que esta brecha digital por género está desapareciendo en España, presumiblemente esta tendencia sea extensible a otros países occidentales. Con toda seguridad, estos datos referidos a la igualdad en el uso de internet no serían extensibles a gran parte de países del mundo. Lamentablemente los datos que se obtienen sólo son de los 56 estados miembros de la Comisión Económica de las Naciones Unidas para Europa (UNECE). La consulta se ha actualizado el 23 de agosto de 2013, y respecto a los datos de Turquía referidos a 2012 la respuesta es que “no hay datos disponibles”.

Otra de las conclusiones es que las generaciones más jóvenes utilizan más internet, algo que a estas alturas ya no debe sorprender a nadie, puesto que hace ya algunos años se ha puesto en boga el concepto de nativos digitales, que sin embargo ya hay académicos que lo cuestionan.



*Fuente: Captura de pantalla de la página web de Unicef*

No es posible hablar de prosumidores sin hacer alusión al uso de internet, puesto que el auge del primero ha venido paralelo al del segundo. Es a través de la red donde se produce la intervención de los consumidores en la producción



de productos, y en mayor medida de ese gran artículo de consumo que es la información. Cuando se leen conceptos como la sociedad de la información uno no tiene por menos que pensar que de esta sociedad del conocimiento no pueden quedar excluidos una parte de la sociedad. Afortunadamente el nivel de usuarios crece cada día en términos nacionales y globales. Lamentablemente el hambre, las epidemias, las guerras, y como consecuencia de éstas últimas, los éxodos, están por encima en la escala de prioridades antes que acabar con la brecha digital. Sin embargo, hay muchas voces que afirman que hay recursos en el mundo para asumir todos estos frentes, al mismo tiempo que se asume el reto de la socialización de la sociedad de la información y el conocimiento. No es un aspecto secundario acabar con la brecha digital para el desarrollo de una ciudadanía libre, igualitaria y fraternal.

Cuando cada ciudadano tenga los conocimientos, las herramientas y los medios para hacer públicas situaciones de injusticias, o reflexiones, o frutos de investigaciones que otros podrán utilizar y seguir avanzando en el conocimiento, la sociedad se desarrollará hacia modelos sociales más humanizados. Este nuevo ciudadano que está implicado y comprometido con estas ideas es un prosumidor, que trasciende el concepto trasnochado de consumidor pasivo, que no se implica en la mejora, no ya sólo del producto, sino de la sociedad. Entendiendo como producto, también aquel que está en la base de la pirámide: la información y el conocimiento.

#### ***VI. 4. El productor y el consumidor: el prosumidor de información***

Respecto a la cuestión que nos ocupa, ha quedado meridianamente claro la relación que existe entre la economía y este concepto. Alguien que produce, alguien que consume, y la nueva tendencia es alguien que consume pero que está implicado en la producción del producto que va a consumir. Sin embargo, ¿qué tiene esto que ver con el conocimiento? La respuesta es que con la llegada de esta red mundial de difusión de conocimiento, entre otros muchos productos que ofrece Internet, las empresas del sector de los *mass media* ya no se dedican en exclusiva a “preparar” sus productos (información o entretenimiento) para

que sus lectores o audiencias lo consuman. La situación está cambiando, puesto que parte de la información más veraz que esos productores emiten en sus informativos o programas de información y entretenimiento están realizados por personas que no son profesionales de los medios. Que no están en nómina y que les mueve el hecho de transmitir la información de lo que está pasando en un lugar. Cada persona con su móvil se está convirtiendo en un reportero que capta esa parcela de la realidad en la que focaliza la atención.

El monopolio de la verdad no la tiene nadie, pero precisamente porque no la tiene nadie no la tienen las grandes corporaciones de la comunicación, o de la manipulación, como algunos les llaman. Quienes, por otra parte, sus dueños y por ende los que trabajan para ellos, sí que tienen claro sus verdades, que a menudo poco tiene que ver con la verdad. Las guerras televisadas del golfo, o de Afganistán han mostrado una información sesgada desde todos los puntos de vista. Puesto que eran los propios mandos militares de EE.UU los que permitían el acceso a los periodistas a determinados lugares. Por lo que los ciudadanos vieron lo que una parte interesada querían que viesen.

En este sentido, el término viene a desarrollar el concepto de ciudadanía, otorgándoles al mundo tantos puntos de vista como prosumidores hay en el globo. Cualquier ciudadano mínimamente avezado puede grabar con su móvil un hecho y subirlo a la red. Abriéndole al mundo esa ventana de lo que está pasando en ese lugar. Se trata de un gran paso en favor de la verdad, de la libertad y de la igualdad. Igualdad en la oportunidad de producir información, y de consumir la información que cada ciudadano produce, y libertad para difundirla a través de la red. Sin necesidad de que los filtradores decidan que se puede ver a través de los canales y qué no se puede ver. Qué es noticiable y qué información no lo es. Es un paso de gigante hacia la democratización de la información y la comunicación. Por lo tanto, es un enorme avance en el desarrollo del concepto de ciudadanía democrática y participativa, minimizando el aspecto negativo de lo que se ha denominado *gatekeeper*, los guardianes de la puerta. Los que realizan ese control de la información en relación a las grandes corporaciones de la comunicación. Hoy, incluso estas corporaciones se

alimentan de las imágenes producidas por los prosumidores, claro está, si sirven a sus intereses, puesto que las agencias de información no están exentas de ideologías, y en función de ésta filtran lo que es noticiable.

### ***VI. 5. Comunidades de aprendizaje a través de la red***

La red se ha convertido en los últimos años en un contexto más de aprendizaje, de hecho es un contexto en auge. Si bien en este país sigue existiendo la cultura del presencialismo, fomentado por la clase empresarial española que valora positivamente permanecer el mayor número de horas en la empresa, sin tener en cuenta otros factores que aparecen en los manuales de comunicación empresarial. En este sentido, los libros sobre comunicación corporativa estiman importante escuchar las opiniones argumentadas de los empleados, así como potenciar que cada empleado se identifique con la compañía, alcanzando una satisfacción del empleado con la empresa. Para ello se podría contemplar el hecho de que algunos tipos de trabajos que pueden ser realizados en casa harían posible la conciliación de la vida familiar con la laboral, sin que se vea mermada la productividad.

En línea con este discurso de presencialismo y productividad la facultad observada pone el énfasis en el trabajo en colaboración a través de la red. Las comunidades virtuales son los nuevos entornos de aprendizajes en los que el alumnado tiene que aprender a trabajar. Sin embargo, a los nativos digitales no les supone un gran esfuerzo adaptarse al trabajo en la red, puesto que están muy familiarizados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. No ocurre lo mismo con el alumnado universitario de mayor edad, a los que habituarse a estos entornos virtuales les requiere tiempo de formación, añadido a los esfuerzos que el desarrollo de los objetivos de cada una de las asignaturas precisa. El mismo esfuerzo que ha necesitado realizar el profesorado universitario, y en mayor medida los que cuentan con más experiencia, puesto que la práctica viene unida a los años.

Los doctores Murillo y Sola son buenos conocedores de la situación de las TIC en la educación, pues han realizado investigaciones sobre este campo. Por

ello conceden una entrevista a Saray Arias en la que aportan luz sobre el grado de alfabetización en estas tecnologías que presenta el profesorado. Esta entrevista está publicada en el blog de Miguel Sola: *Perdonen el atrevimiento*.

Para Sola (s.f.) las brechas digitales en los claustros son normales e influyen factores como la edad, pero también la formación.

*Pero el rechazo frontal que sentían muchos docentes hacia la tecnología hace solo unos años ha remitido. Hoy el nivel de habituación es grande y el trabajo callado del profesorado en ese terreno está dando frutos. Se están experimentando nuevas formas de abordar los contenidos y enfoques alternativos para el desarrollo de las actividades. Pero el sistema educativo está diseñado de tal modo que estimula el aislamiento profesional, y romper con eso es una tarea difícil y requeriría de apoyos institucionales, de una política general e interna de los centros, facilitadora y no limitante (Sola, s.f., documento en línea).*

Cuando la entrevistadora pregunta que cómo convencerían a un escéptico de las bondades de las TIC, Murillo contesta: “como se está haciendo: mostrándole cómo sus compañeros, enfrentándose a dificultades de la docencia semejantes a las tuyas, sacan provecho del uso de ciertas herramientas para ofrecer más y mejores oportunidades educativas”. Para este experto se requiere de “tiempos y espacios en los que sea posible la formación horizontal, la mejor valorada por el profesorado” (Murillo, s.f., documento en línea).

Este centro de estudios está en consonancia con los tiempos, siendo consciente el equipo decanal de que las TIC forman parte de nuestras vidas, no podían mirar para otro lado y permitir que la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga quedase al margen de estos avances tecnológicos.

## ***VI. 6. El prosumo audiovisual en la Facultad de Ciencias de la Educación***

A menudo, estos prosumers evidencian el hecho de la falta de alfabetización audiovisual, ya que producen las mismas con una ausencia de conocimiento de lenguaje cinematográfico. De tal forma que se ofrece un

mensaje donde la verdad reside en la representación de las imágenes, en su iconicidad. Con ausencia de simbología respecto al mensaje, para lo cual requeriría un conocimiento del lenguaje audiovisual, pero que al mismo tiempo abriría en mayor medida las puertas a la manipulación, ya que el propio encuadre de una parte de la realidad implica una selección parcial y subjetiva de la misma. Por ello, cuando se le añade a ese encuadre otras estrategias comunicativas, se está poniendo al servicio del mensaje que se quiere transmitir todo un arsenal de tácticas que carga de emoción el mensaje, y que por lo tanto rompe la barrera de la razón. Sin entrar en lo hipnótico que resultan algunos buenos mensajes audiovisuales, y en la percepción inconsciente o subliminar que se realiza de los mismos. Precisamente el término subliminar significa por debajo del umbral de la consciencia. Por lo que sería toda esa parte de la comunicación que no ha sido percibida de forma consciente, sino de forma inconsciente. Es decir, si se nos pregunta acerca del mensaje no podremos ofrecer un juicio de valor fundamentado racionalmente, aunque sí se realizará un juicio racional basada en esa carga comunicativa que no ha sido procesada de forma racional pero que, indudablemente, está ahí, de forma más potente que el discurso puramente teórico. Pascal tenía razón cuando afirmaba que el corazón tenía razones a las que la propia razón no llegaba.

En el caso que nos ocupa, un claro ejemplo de prosumidor es el alumno de la Facultad que es capaz de producir un video educativo o un corto y lo sube a youtube. En este sentido ha habido alumnos y alumnas de primero del Grado en Primaria que han realizado una entrevista a través de la red a un profesor italiano de Pedagogía, y posteriormente lo han subido para su difusión pública. Estos alumnos se han convertido en productores de mensajes audiovisuales, sin dejar de ser simultáneamente consumidores.

En el transcurso de la alfabetización mediática el primer escalón sería el de consumidor de mensajes, y en primer término audiovisuales. Así, desde que son bebés, los padres lo sitúan frente al televisor, la tablet, el móvil, DVD, o cualquier aparato electrónico que haga las veces de pantalla, y las criaturas se quedan hipnotizadas por la sucesión de imágenes y sonidos. Para ellos, igual

que para nosotros, los productos audiovisuales suponen un festín para los sentidos. Un deleite para los ojos, que se derraman por la mirada, y una exaltación a través del oído. Hay un comentario inteligente, como suelen ser los de Woody Allen, que decía: “Cuando escucho a Wagner durante más de media hora me entran ganas de invadir Polonia”, en la película *Misterioso asesinato en Manhattan* (1993). Para aquellos que no lo sepan Wagner era el músico favorito de un músico frustrado, pero un pensador de primer orden, y me estoy refiriendo a Nietzsche. Pero además de ser el favorito del filósofo alemán, también era el preferido de Hitler, y como muchos saben éste invadió Polonia. Solo el conocimiento de este dato hace posible la comprensión del sarcasmo del cineasta neoyorkino en este punto. Si no se sabe esto, uno puede pensar que se trata de un compositor vitalista, cuya música te llena de energía, y te invita a la acción. O puede pensar que lo dice porque ambos eran alemanes. Uno puede intuir por donde puede ir la ironía, pero el mayor deleite se produce entre quienes conocen los datos.

Esta misma anécdota puede servir para ejemplificar la necesidad de la alfabetización audiovisual. Cuando uno es capaz de identificar los elementos de un mensaje audiovisual, en un proceso de deconstrucción del mismo, comprendiendo las decisiones de su creador, e incluso proponiendo alternativas de forma mental. Lógicamente se disfruta más que aquellos que consumen el producto de una forma pasiva, con poco o ningún esfuerzo intelectual por su parte. No hay que olvidar que el cine es el vehículo más habitual para los usuarios de los medios de comunicación como se aprecia en el siguiente texto:

*“El cine, en sus múltiples formas, se convirtió en el vehículo más común de estos nuevos entornos de exposición a los medios, convirtiéndose así en uno de los instrumentos más importantes para una alfabetización mediática multidimensional y multicultural entre los usuarios de diferentes medios de comunicación, consumidores, productores y «prosumidores» de todas las edades, niveles sociales y culturales” (Reia-Baptista, 2012, p. 86).*

Sin embargo, sólo después de que estos nativos digitales lleven años consumiendo imágenes comienzan a producirlas. Ya no resulta raro ver cómo un niño le coge el móvil a algún familiar y le dice cómo bajar alguna cosa de la

red. O con el suyo propio graba un video, o saca fotografías. Esto se está convirtiendo en algo muy habitual. Hace unos años estos hechos formaban parte del anecdotario de los eventos de la BBC (Bodas, Bautizos y Comuniones).

De esta forma lo expresa Reia-Baptista (2012): “será un lector mucho más activo y, especialmente mucho más poderoso. Tan poderoso que, probablemente, no se limitará a la función de un lector y se convertirá, de hecho, en un nuevo creador con posibilidades casi ilimitadas para manipular la obra original, e incluso preservar su manipulación como una nueva obra para ser vista y estudiada, es decir, el usuario puede fácilmente convertirse en autor y creador” (p. 84). Claro ejemplo de estos nuevos creadores son los prosumidores que realizan obras con la técnica found footage (metraje encontrado), “El método en el que se trabaja con material ajeno o encontrado se llama found footage film. El concepto representa la revalorización y la nueva contextualización de materiales cinematográficos encontrados, conocidos o desconocidos (películas comerciales, recuerdos familiares, pornografía, imágenes en movimiento)” (Barrionuevo y Alderete, 29 de agosto de 2013, mensaje de blog). En palabras de estos autores se trata de:

*Un arte que roba de cualquier sitio que lo inspire o alimente su imaginación, que devora películas viejas, películas nuevas, música, libros, pinturas, fotografías, poemas, conversaciones intrascendentes, arquitectura, puentes, señales de tránsito, árboles, ríos, luces y sombras. Y que selecciona solamente aquellas cosas que le hablen directamente a su alma. No se trata de ocultar el robo, sino de celebrarlo. Lo importante en el found footage, no es de donde toma las cosas, sino a dónde las lleva (Barrionuevo y Alderete, 29 de agosto de 2013, mensaje de blog).*

Esta cita conduce al siguiente epígrafe que pone el acento en todo lo positivo que se encuentra en la técnica del metraje encontrado.

### **VI. 7. Aspectos positivos del found footage como prosumo**

La técnica del metraje encontrado tiene varios aspectos que son altamente positivos desde la perspectiva de la educación:

En primer lugar, elimina la necesidad de producir minutos de grabación, con el gran coste que ello conlleva. Producir imágenes de cierta calidad supone un coste considerable, ya que se necesitan, entre otras cosas, instrumentos de calidad que tienen un coste; tiempo, que es dinero, y conocimientos, que también se traduce en más dinero. Puesto que una persona difícilmente puede dominar todas las variables que hacen que una secuencia sea una obra de arte. Por un lado hay que controlar el sonido, música, voz en off, diálogo, etc. Por otro está la imagen, que es tan importante que toda buena obra tiene un director de fotografía. A menudo, lo que se quiere decir ya está plasmado en una parte de una obra, de forma que es sensato utilizarla para crear otra.

Un segundo aspecto positivo es que aumenta la cultura audiovisual, no tanto del que lo crea, que al fin y al cabo ya tiene que formar parte de él todas esas obras que luego recicla, sino más bien de esos espectadores que tienen ocasión de entrar en contacto con ese nuevo producto. Producto que, inevitablemente, evoca a sus originales, contribuyendo a ampliar esa memoria colectiva de la filmografía. Pero, ¿qué se entiende por cultura audiovisual? Para Cáceres-Péfaur (2010) “la Cultura Visual se ha convertido en uno de los fenómenos sociales más importantes de fines del siglo XX y comienzos del XXI” (p. 75). Para esta autora se trata del “uso cada vez más sostenido e intenso de la imagen generada por diversas tecnologías como medio para la transmisión de todo tipo de contenidos con un alcance global. Esta situación se manifiesta en una serie de cambios en los modos de percibir la realidad que nos rodea. Aunado a ello se presenta la globalización como una de las características que la definen” (Cáceres-Péfaur, 2010, p. 75).

Por otra parte, todo buen pedagogo, como todo buen filósofo se debe preguntar por el sentido último de cada finalidad. Así pues, ¿qué aspecto positivo podría tener desarrollar la memoria colectiva de la filmografía? Una respuesta fácil, aunque no filosófica ni pedagógica, y ni mucho menos comprometida sería trasladar esa pregunta a otras materias que son objeto de estudio en el sistema educativo. ¿Para qué sirve los conocimientos literarios? ¿Para qué sirve saber realizar un logaritmo? O algo mucho más próximo al tema



que nos ocupa, ¿para qué sirve conocer la Historia del arte? Al fin y al cabo al cine se le considera el séptimo arte. Un arte que, además, aglutina varias formas de expresión, por cuanto tiene de ecléctico la obra cinematográfica. Son muchas las razones por las que conviene utilizar la cultura audiovisual y que han sido expuestas a lo largo de esta investigación.

Algunos autores han coincidido en que una película, en cierta forma, es un reflejo de la sociedad que la ha producido. Contribuye por ello a realizar un aprendizaje sociológico.

Se aprenden pautas de comportamiento de protagonistas de films. Y no sólo como aprendizaje vicario, por imitación de lo que hacen otros, sino que se buscan explicaciones psicológicas, o psicosociológicas a esas conductas, de forma que convierte al cine en una poderosa herramienta para enseñar psicología y psicopedagogía. Buen ejemplo de esto se puede encontrar en la obra de Moreno Martín y Muiño (2003), libro consultado y recomendado por profesores del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Se desarrolla la capacidad de empatía de los espectadores por la facultad que tiene el cine de hacer sentir un discurso.

Sin embargo estos argumentos, y otros muchos no aportan luz a la cuestión planteada, que no es otra sino la necesidad de desarrollar la cultura audiovisual. Las reflexiones expuestas evidencian una realidad incuestionable, y es que, en la mayoría de ocasiones, se utiliza el cine como un recurso para unos fines de unas áreas concretas. En la investigación realizada durante el curso académico 2012-2013 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, en el 100 % de los casos, se ha empleado el cine como una herramienta al servicio de unos objetivos que nada tenían que ver con el lenguaje del cine, ni la cultura audiovisual. La evidencia más clara de este extremo es que en todas las sesiones en las que el investigador ha asistido como observador identificado en las sesiones con cine, en ningún momento ha aflorado en los debates nada del lenguaje cinematográfico, y en pocas ocasiones han aparecido aspectos que tuvieran que ver con la ficha técnica de la película.

Algunos profesores exponían la ficha en un documento en el campus virtual, sin embargo no aparecían esos comentarios en el transcurso del fórum, o previo al visionado. Todo lo más se realizaba alguna alusión sobre la fecha de la creación de la obra, o algún comentario polémico sobre la misma, pero sin referencia al contenido estético o aspectos técnicos de la película. Por otra parte, tampoco era el cometido de la sesión ni de la asignatura como tantos docentes han argumentado.

Puesto que la pregunta sigue abierta es hora de proponer una posible respuesta que habrá de ser matizada, rectificada, completada o revisada para alcanzar un mayor grado de consenso. Sin más dilación se exponen algunos de los motivos por los que sería conveniente el desarrollo de la cultura audiovisual a renglón seguido.

Aunque la memoria es un valor denostado en las corrientes pedagógicas más modernas, somos lo que recordamos. Si una persona pierde su memoria pierde su identidad. La cultura audiovisual debe formar parte de ese acervo cultural de los pueblos, de su memoria colectiva, de su identidad cultural. De igual forma que cualquier obra de arte, u otros productos culturales, la cultura audiovisual forma parte irrenunciable del patrimonio cultural de un pueblo. Y es que, como se apuntaba anteriormente, son muchos los autores que coinciden en que una obra cinematográfica es un reflejo de la sociedad en la que se ha creado. En este sentido las obras de autor, que son muy personales, o el cine experimental que suele estar alejado de las salas comerciales, podrían considerarse excepciones a esta característica del cine como reflejo social. Si es un reflejo de la sociedad que lo produce es porque los que financian las obras lo hacen pensando en un público que lo va a consumir. Los grandes productores son empresarios que, como todos, se dedican a invertir un capital esperando rentabilizar al máximo esa inversión. No ponen su dinero a disposición de una ONG, o cualquier organismo sin ánimo de lucro. En la creación de una película el ánimo de lucro está muy presente.

Por otra parte, cuando son los gobiernos los que invierten, también ellos pretenden que sean del agrado de los ciudadanos. Si bien es cierto que en estos

casos se permiten aventuras de final incierto, puesto que el elemento cultural está más presente que en las producciones no subvencionadas. En este sentido no se podría entender que se subvencionaran películas tan taquilleras como la saga de Torrente. Lamentablemente éste es el género que resulta altamente rentable. Por el contrario, películas con una estética más cuidada y un contenido acorde a esa estética, a menudo resultan poco rentables. Sin embargo estas contribuyen en mayor medida al enriquecimiento de la cultura audiovisual. Los gestores del dinero público deben buscar un equilibrio en el criterio de selección de las películas subvencionables. Por un lado el criterio del mercado no debería ser el más determinante. Puesto que el mercado decide a menudo, que las películas poco edificantes son las más rentables. Con ello no se pretende catalogar a las películas según un criterio intelectualista o moralizador. El pueblo es, y debe ser, soberano en sus elecciones, lo cual no quiere decir que siempre acierte. La Historia está cuajada de ejemplos en los que el pueblo se equivoca. Cabe recordar la muerte de Sócrates condenado por un jurado popular de 500 miembros. Tampoco habría que irse tan lejos en el tiempo para ver claros ejemplos entre los representantes actuales de la ciudadanía, tanto a nivel nacional como internacional.

No obstante, con el dinero público hay que intentar realizar obras con un sentido ético y estético más elevado. Hacer pedagogía a través del cine. Lo cual no significa que únicamente se subvencionen obras que sólo lo entiendan los críticos, que a menudo son desafortunados en sus lecturas. De ahí que se abunde en la idea de buscar un equilibrio entre los gustos más comerciales y los más intelectuales. Películas como *El corazón de Tierra* (2007) suponen un claro ejemplo de ese equilibrio entre el cine comercial pero con un elevado valor ético y estético. Cuenta esta película con una fotografía buena, con un contenido histórico bien ilustrado, con una crítica social irrenunciable, al tiempo que cuenta con los elementos que la convierten en una buena película comercial: guión, trama...).

Otro motivo para desarrollar la cultura audiovisual es que se trata de un elemento cultural de primer orden. Cualquier forma de arte resulta mucho más

elitista que el cine en particular y el mundo audiovisual en general. Desde hace décadas estamos viviendo en una cultura que es eminentemente audiovisual. En este sentido, cuando durante el transcurso de esta investigación se les ha preguntado a algunos alumnos que viven en barrios marginales que si habían ido alguna vez a un museo. La respuesta, como pueden imaginar, ha sido negativa en casi todos los casos. Cuando se concreta la pregunta sobre la visita a una pinacoteca la contundencia del dato ha sido peor. Sin embargo, a esos mismos consultados cuando se les ha preguntado si han ido alguna vez al cine se ríen, al tiempo que afirman: “claro”. La respuesta de todos es obviamente positiva. Algunos, incluso, devuelven la pregunta: ¿quién no ha ido al cine? Hay que aclarar que se trata de una muestra de edades comprendidas entre los 18 y los 40 años de un barrio marginal de la ciudad de Málaga. El barrio se llama Asperones, y se creó hace más de 25 años con motivo de las inundaciones que sufrió la ciudad y la necesidad de alojar a un poblado chabolista de etnia gitana. Este dato corrobora la idea de que se trata de la más popular de las expresiones artísticas. Por ello, resulta importante el desarrollo de la cultura audiovisual, para un mayor y mejor disfrute de este producto cultural. Si se pretende desarrollar la capacidad de disfrute de la ciudadanía de otros productos culturales como la literatura, la pintura o la música, por qué no se realiza un mayor esfuerzo en este elemento popular.

En relación con el anterior motivo de socialización del disfrute de este arte, se debe apuntar la necesidad de una alfabetización audiovisual a través del desarrollo de la cultura audiovisual. Para Cáceres-Péfaur (2010):

*“Estamos en una etapa de transición del paso de una cultura eminentemente letrada sustentada en textos escritos donde el conocimiento fluye a través del libro, hacia una visual donde la imagen adquiere un predominio cada vez más acentuado en el devenir del día a día. Consecuentemente, nos encontramos frente a procesos de evolución y cambio, en los cuales las nuevas tecnologías audiovisuales son las que van marcando las pautas de los caminos a recorrer en casi todos los ámbitos del quehacer humano” (p. 75).*

Además de que estemos inmersos en este cambio desde la cultura del papel hacia la cultura audiovisual, hay estudios que anuncian que a los medios

audiovisuales se están tanto más expuestos cuanto más bajo es el estrato social, lo que supone un mayor motivo para enseñar a los ciudadanos a adoptar posiciones críticas ante estos mensajes. De igual forma hay que educarlos para que realicen un consumo responsable de la televisión y de la cultura audiovisual en general.

Un tercer aspecto positivo a tener en cuenta en el empleo del metraje encontrado es el desarrollo de la creatividad. Una de las acepciones de la creatividad es la facultad de crear, y una segunda acepción según la Real Academia Española es la capacidad de creación.

Ambas acepciones están íntimamente relacionadas, ya que la facultad de crear se incrementará en la medida en que se desarrolle la capacidad de creación. Y para que esta tenga lugar hay que poner al individuo en la necesidad de crear. Un primer paso para crear sería la capacidad de mezclar conceptos. En este caso estos conceptos estarán presentes en forma de imágenes. Siempre resultará más fácil crear nuevas obras a partir de las obras ya creadas, que crear desde la nada, con los hándicaps que la realización audiovisual presenta.

*“Como señala Lev Manovich, en su obra ‘El lenguaje de los nuevos medios de comunicación’, la tecnología digital facilita la inmediatez en la creación, composición y remezcla de contenidos. De esa manera el lenguaje digital se caracteriza por la inmediatez, la variabilidad, la representación numérica, y la transcodificación cultural, atendiendo a las demandas de la sociedad post-industrial que son la inmediatez y la creación a medida y personalizada” (Pérez Bustamante, 2012, documento en línea).*

La nueva obra no tiene que suponer una merma en la capacidad creativa. El logro de la nueva obra estará en la capacidad creativa de la persona para mezclar con inteligencia creadora los metrajes de distintas obras, e incluso añadiendo imágenes de creación propia.

*Incluso las películas de found footage más abstractas y pictóricas ofrecen una crítica implícita de las representaciones del mundo convencionales y estandarizadas de la industria cinematográfica, y al igual que otros tipos de películas experimentales, interrumpen y cambian la orientación de lo que de otro modo sería un proceso incesante de distribución y recepción irreflexiva de las imágenes de los medios de comunicación. Nada más político que descreer de los sentidos narrativos*

*clásicos, del concepto de autor, y, sobretodo (el peor de los pecados) de la propiedad intelectual. La Historia se descompone en imágenes, no en narrativas (Barrionuevo y Alderete, 29 de agosto de 2013, mensaje de blog).*

Ciertamente contribuye de forma notable al desarrollo de la capacidad crítica, toda vez que lleva aparejada ese elemento crítico sobre la base del fragmento de las obras originales. Por otro lado también desarrolla la creatividad tal y como se venía diciendo, en consonancia con el significado del concepto.

Sin embargo, cuando afirman que “interrumpen y cambian la orientación de lo que de otro modo sería un proceso incesante de distribución y recepción irreflexiva de las imágenes de los medios de comunicación”, cabe matizar que la recepción de estas imágenes no tienen porque que ser “irreflexiva”. Por el contrario la reflexión no está en el mensaje, éste puede ser más o menos sugerente, puede invitar en mayor o menor medida a la deliberación, pero el acto de reflexionar depende de los receptores y del bagaje que cada uno lleva consigo cuando se enfrenta al texto audiovisual, como ya se ha apuntado en páginas anteriores.

*Podríamos decir (ampliando la definición al cine experimental) que, mientras el cine comercial persigue dentro de su dramaturgia acontecimientos lineales con justificaciones psicológicas, el cine experimental hace un esfuerzo por ir más allá de las dimensiones de las estructuras narrativas conocidas. Quiere hacer visibles convenciones sociales y cinematográficas cambiando sus propias reglas y modelos, por ejemplo suprimiendo, añadiendo, distanciando, invirtiendo o recolocándolos. [...] El tiempo dirá de qué estaban hechas las obras de estos artistas todavía recónditos, cuál era su verdadero material y si sus obras permanecerán o serán olvidadas, o re-utilizadas por otros. La idea de que un universo puede construirse en el sótano de una casa, es tan poderosa que solo puede perdurar. Suponemos que así será, que ese estremecimiento de la luz que es el found footage seguirá por siempre, devorando de a poco, con paciencia artesanal, todo el cine. Pasado y porvenir (Barrionuevo y Alderete, 29 de agosto de 2013, mensaje de blog).*

Pero también este proceso creador requiere de una alfabetización audiovisual y técnica para poder realizar estas recreaciones, como afirma Reia-Baptista (2012): “este fenómeno necesariamente implica, desde un punto de

vista pedagógico, una amplia gama de complejos problemas de alfabetización: respecto a los materiales y sus sistemas de lenguaje (hardware y software); respecto a las estrategias preestablecidas de trabajo para interactuar con los materiales y, sobre todo, respecto a las estructuras que combinan e integran todos esos elementos” (p. 84).

Este profesor portugués, experto en lenguaje audiovisual, abunda en la importancia de utilizar estructuras abiertas en educación: “en principio, podemos decir que una estructura abierta será siempre más eficaz, desde un punto de vista pedagógico, que una cerrada, a pesar de las muchas maneras en que una exploración del material fílmico cerrado puede ofrecer a sus usuarios, éstas siempre serán un número limitado, mientras que los patrones de consulta y posibilidades de manipulación de un material con estructura abierta, son de hecho, ilimitados. Este hecho, solo, implica una gran demanda de alfabetización fílmica y mediática” (Reia-Baptista, 2012, p. 84).

Su testimonio se une a la lista de expertos que insisten en la necesidad de alfabetización audiovisual, junto a Ferrés, Méndiz, De la Torre, Raposo, Santos Guerra, y tantos otros que entienden que la iconosfera en la que el ciudadano vive requiere de un mayor conocimiento para alcanzar tres objetivos fundamentales:

- Desarrollo de la capacidad crítica.
- Desarrollo de la capacidad creativa.
- Desarrollo de la participación ciudadana en el prosumo audiovisual e informativo.

### ***VI. 8. Características psicosociológicas del prosumidor***

A continuación se expondrán algunas de las características psicológicas y sociológicas de los prosumidores, que al tiempo deben ser potenciados desde los centros educativos:

- Son personas comprometidas con ideas de progreso. Pero entienden este concepto de una forma positivista.
- Son críticos con el concepto de obsolescencia programada, y con su eufemismo más sofisticado “el ciclo de vida útil de un producto”. Los prosumidores quieren mejorar el producto con lo que no pueden estar de acuerdo con la idea de producir artículos para que dejen de funcionar de forma programada.
- Son personas con conciencia social, prueba de ello es que utilizan en tantas ocasiones las redes sociales, e internet en general, para denunciar abusos de poder de toda índole: políticos, compañías que ponen en práctica políticas oligopólicas,... Pero también ofrecen en la red soluciones a problemas que tienen los productos a través de foros.
- Tienen conciencia ecológica. Por ello es fácil encontrar denuncias en la red sobre problemas medioambientales. Comenzando con el sistema de consumismo sobre el que está instalado el sistema económico internacional. Las empresas son conocedoras de este nuevo perfil de consumidor, que ofrecen sus opiniones sobre el producto, y donde expresan el respeto al medio ambiente como un valor ecológico en alza. Por eso las grandes compañías lo utilizan como un valor añadido al producto. Aunque realmente no hagan absolutamente nada en favor del medio ambiente.
- Muchos prosumidores están en consonancia con la teoría del decrecimiento de Serge Latouche, o como él prefiere llamarlo acrecimiento. Para este autor y muchos otros consumidores que opinan como él, la máxima de la teoría del decrecimiento es rechazar el objetivo del crecimiento económico basado en un consumismo desmedido y potenciado por todo el sistema sociopolítico y económico, que desde el comienzo de la revolución industrial en su versión liberal se instaló en el mundo occidental. Muchos de estos nuevos prosumidores son conscientes de que cuando los ciudadanos de los países que están creciendo en esta



situación de crisis internacional y que representan más de la mitad de la población mundial consuman al ritmo en que lo hacen los países occidentales el planeta no soportará este modelo. Cuando los 7000 millones de personas que hay en el planeta tengan cada uno su coche, y todos los demás productos con fecha de caducidad y que por lo tanto hay que reemplazarlos cada cierto tiempo, el propio modelo económico también caducará.

- Son personas que desconfían de la información que se ofrece por los medios de comunicación social tradicionales: prensa, radio y televisión. Buscan información a través de la red, y utilizan la red para ofrecer sus reflexiones sobre aquellos aspectos de la realidad en los que fijan su atención.

Tienen un concepto de la democracia más desarrollado. Exigen poder participar en la toma de decisiones de todo lo que afecta a sus vidas y a la de los demás. Argumentan que existe tecnología como para poder expresar la voluntad del pueblo en las pequeñas y grandes decisiones, tanto en las que afectan a su barrio, como las que afectan al globo. La red puede llegar a hacer posible una democracia transparente y participativa a través de referéndum en los aspectos importantes. Reduciendo al mínimo la necesidad de depender de esos representantes que a menudo se ven en el dilema de “confundir” intereses públicos con los privados. Aprovechando un concepto de democracia “representativa” que a estas alturas de los avances tecnológicos debería de estar superado, al menos en el sentido en que se sigue utilizando.

### VI. 9. Aspectos negativos del prosumo informativo

Hasta aquí se ha hablado de la importancia de educar en el prosumo desde los centros educativos, y muy especialmente universitario. Sin embargo también tiene algunos aspectos negativos el desarrollo del prosumidor de información en internet.

Un primer aspecto sería la desinformación que está provocando que todo el mundo pueda lanzar un bulo sobre algo o alguien. Esta sobrecarga informativa, infoxicación, o infobesidad como también se le denomina plantea un exceso de información, provocando la dificultad de mantener un criterio sobre los temas. Las motivaciones pueden ser muchas, tantas como tipos de grupos humanos puedan existir. Aunque básicamente pueden ser dos, por intereses (partidistas o económicos), o por simpatías o antipatías, los unos son más racionales y los otros más emocionales. Cualquier persona por cualquier motivo puede crear un blog, o una página web, o utilizar las ya creadas, que permiten la colaboración de los ciudadanos, y desde ahí ofrecer mentiras al mundo, y contribuir a la desinformación colectiva, adulterando una herramienta cuajada de virtudes que potencian la participación ciudadana.

Otro aspecto negativo es el hecho de que nunca ha habido tanta información a disposición de la ciudadanía. Esto es un arma de doble filo, pues hay tal cantidad de información que a veces no se presta la necesaria atención a acontecimientos que tienen un calado mucho mayor de lo que en apariencia cabe suponer. Este hecho está unido a que los *mass media* siguen siendo los grandes informadores de la sociedad. Lo que supone un riesgo para la misma, pues son grandes corporaciones internacionales como *News Corporation*, que comprende medios como *The Sun* y *The Times*, la cadena *Fox*, ... entre otros muchos, y que está considerada la segunda corporación de medios de comunicación más grande e influyente del mundo, y está controlada por un solo hombre: Keith Rupert Murdoch. No es difícil deducir que los intereses de estos magnates no deben ser los mismos que los del común de los mortales. Y si los intereses no son los mismos, lo que considera noticia y la forma de contarlo

tampoco. Queda la puerta abierta a la subjetividad como puede comprobar cualquier persona que compare el tratamiento que le da cada medio a una misma noticia. Sin entrar en la reciente polémica de este magnate y sus ejecutivos, que se han visto implicados en espionaje a determinadas figuras políticas, o públicas, pero influyentes a nivel social, donde agentes de la policía británica colaboraban como informantes de los periodistas. Utilizar la burda manipulación como estrategia, acrecienta el temor de los pocos políticos y personalidades públicas que se atrevan denunciar situaciones impropias de una sociedad que presume de ser democrática y libre.

Este monopolio de la verdad queda reducido mediante la actividad prosumidora de información. Sin embargo, la cantidad de información es tan abrumadora que la posibilidad de encontrar información veraz, o reflexiones que se acerquen a la objetividad, resulta difícil. Requiere invertir tiempo, y como es sabido, el tiempo es un bien escaso. Se necesita tiempo, tanto para la actividad de búsqueda, como para la formación que requiere saber discernir entre información veraz fruto de la reflexión a partir de los datos, de lo que son desinformaciones tendenciosas fruto de intereses partidistas.

Se necesita un marcado amor a la verdad para dedicar horas y días a la búsqueda y ratificación de información. No obstante, siempre será mejor que exista esa amalgama de datos y reflexiones que la ausencia o escasez de los mismos.

### ***VI. 10. Visión crítica de los blogs***

Una de las últimas tendencias en la educación universitaria, y más concretamente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, es la creación de blogs a demanda de algunos profesores. En ellos se hacen públicos sus trabajos, y la retroalimentación tanto del profesor como de los compañeros y compañeras que tienen a bien publicar sus reflexiones al hilo de los trabajos.

En un post del blog *digitalistas* que lleva por título *Una breve teoría sobre*

*el ¿fin de los blogs?* Pardo (2009) expone diferentes aspectos críticos que podrían cuestionar el futuro de los blogs:

- *Cierta saturación del formato por carencia de actualización de los productos y muerte súbita de muchos de ellos.*
- *El esfuerzo de calidad o creatividad que requiere lograr atención diaria de autores y lectores frente a la competencia que proponen formatos de intercreatividad menos trabajosos como Facebook o Twitter.*
- *La creación desmesurada de splogs (blogs falsos que en realidad son aplicaciones de spam), creadas en forma automática para obtener rédito de los servicios de Google AdSense o Google Adwords a través del ascenso en las posiciones de los motores de búsqueda y/o de una exagerada política de enlaces hacia otros splogs.*
- *La pérdida de jerarquía de los blogs en el algoritmo Page Rank de Google, que debe atender un creciente volumen de contenidos generados por el usuario, lo que promueve una mayor invisibilidad hacia estos contenidos de la que existía hace algunos años.*
- *Aún discrepando radicalmente del planteo del culto a lo amateur (Keen, 2007), ciertos blogs promueven una dinámica de “charlatanería” que resulta perjudicial para su transformación de enlace en nodo y luego en hub” (Pardo Kuklinski, 2009, mensaje de blog).*

Todas estas críticas contribuyen a la opinión de que es difícil encontrar buena información en internet, ya que hay numerosos blogs que no aportan nada a la comunidad. De igual forma, mantener activo un blog supone un esfuerzo importante en cuanto a la inversión de tiempo, pues requiere de formación, para luego producir información.

A lo largo de esta investigación se ha podido constatar esta dificultad de ofrecer buenos contenidos debidamente referenciados. Ha habido un profesor que demandaba la realización de un blog por parte cada alumno y alumna, así como otro realizado por el grupo. Lógicamente estos blogs son de dominio público.

En los cuadernos de bitácoras de los educandos aparecen reflexiones al hilo de las actividades de clase, unas sugeridas por el profesor, y otras a iniciativa del alumnado.

Ofrecer retroalimentación a tanta producción supone un problema añadido en el trabajo educativo con este tipo de herramientas educativas, máxime para el docente, que diariamente tiene que realizar valoraciones sobre las reflexiones realizadas por decenas de alumnos y alumnas. Para Pardo, en el período 1999-2005 los blogs eran el gestor de contenidos por excelencia; pero a partir de 2009 “se hace muy difícil comenzar un blog individual de cero si uno carece de un perfil previo atractivo que le permita ganar una mínima masa crítica de usuarios” (Pardo Kuklinski, 2009, mensaje de blog).

Anteriormente se apuntaba como aspecto negativo del prosumo informativo la cantidad de información que hay en la red. Y se convierte en un elemento negativo debido a que encontrar buena información entre cientos de páginas siempre será más difícil que hallar lo mismo en un menor número de ellas. Sin entrar en el problema técnico añadido de las variables tenidas en cuenta en los programas de búsqueda.

*El ruido existente en la red como consecuencia de la multiplicación de contenidos generados por el usuario como por el preferential attachment (dada la elección entre dos nodos, se elegirá el nodo más conectado, Barabási, 2002) convierte a la mayoría de blogs en casi invisibles y por tanto irrelevantes a la hora de crear opinión pública, decantándose el consumo hacia el mayor crecimiento de los puntos de concentración o hubs (Pardo Kuklinski, 2009, mensaje de blog).*

Para Chomsky (2013), lo que internet ofrece no tiene tanto valor como lo que uno se puede encontrar en una publicación realizada por una editorial.

"En la biblioteca (...) puedes confiar en que el material tendrá cierto valor porque pasó por cierto proceso de evaluación". Por otro lado la información valiosa que está en internet ya estaba en libros, y estos en las bibliotecas públicas: "ahora no tienes que cruzar la calle para ir a la biblioteca, puedes tener acceso a información en tu propio *living*, pero la información ya estaba allí, cruzando la calle" (Chomsky, 20123, documento en línea). Continua afirmando que la “diferencia entre internet y una biblioteca es más pequeña que la diferencia entre la ausencia de una biblioteca y una biblioteca”. Para el lingüista norteamericano "internet es una suma de ideas azarosas y es difícil distinguir

entre lo que alguien pensó mientras cruzaba la calle y lo que otro estudió en profundidad" (Chomsky, 2013, documento en línea).

Resultan sorprendentes las afirmaciones de este autor que es famoso también por su marcado activismo político. Situado en posiciones muy críticas con el *stablishment* y las técnicas propagandísticas empleadas por la élite política y económica. Toda vez que esa desinformación que él denuncia se ve compensada por la capacidad de cualquier ciudadano de hacer pública sus reflexiones, sin pasar por ese filtro del que hablaba Chomsky. Por otro lado, tener acceso a la información sin necesidad de ir a la biblioteca supone una ventaja en cuanto al tiempo.

#### ***VI. 11. Mass media, redes sociales, propaganda y ciudadanía***

"Pero por otro lado, Internet también tiene el efecto opuesto. Es como cualquier tecnología: es básicamente neutra, puedas usarla en formas constructivas o dañinas. Las formas constructivas son reales, pero muy pocas" (Chomsky, 2013, mensaje de blog).

El epígrafe anterior terminaba con el mismo autor que comienza este. Chomsky muestra un marcado pesimismo respecto al uso de las nuevas tecnologías y la red. Afirma que puede servir para cosas buenas y malas. Esto no es ninguna novedad, incluso un lápiz puede ser un arma letal. En esto no se diferencia en nada de todas las demás herramientas. No se entendería el último medio siglo sin la presencia de los medios de comunicación, y cómo el conocimiento de su lenguaje ha influido en las elecciones de muchos países. Quizás el ejemplo más claro, o al menos el más popularizado haya sido el debate televisivo de Kennedy frente a Nixon. Contra todo pronóstico, un católico de origen irlandés llegó por primera vez a la Casa Blanca en un país mayoritariamente protestante. La gestión televisiva de su debate frente al republicano fue decisiva en este hito. Más de medio siglo después, ya en el siglo XXI, un hábil Obama supo gestionar de forma brillante las redes sociales, movilizándolo al tiempo que ilusionando, a una mayoría de norteamericanos que

acudieron a las urnas confiando en el “yes, we can”. Era la primera vez que un ciudadano afroamericano alcanzaba la presidencia de Estados Unidos.

Estos ejemplos ilustran la importancia de una buena gestión de *los mas media* en el primer caso, y de una buena gestión de las redes sociales en el segundo. Quizás por ello Chomsky sea tan pesimista respecto al uso de estas tecnologías, por el uso propagandístico que lleva aparejado.

*Hay una economía política en el Tw que lo vuelve un medio muy relevante para lo que Castells llamaría la “autocomunicación de masas”, para enlazar voluntades. Con los análisis que tengo hasta este momento, puedo ya afirmar que esos movimientos han sabido articular lenguajes, estrategias, tonos, frecuencias y sentidos en el uso de estas plataformas (como los blogs y las páginas o sitios que van creando). Me resulta fascinante la facilidad, destrezas y agilidad con la que se desplazan por las distintas plataformas y la capacidad que tienen para potenciar cada uno de estos medios, haciendo combinaciones variables, por ejemplo, un “tuit”, para hacer circular un enlace en un sitio web; o un sitio web donde es posible ir siguiendo en tiempo real, los “tuits” que van apareciendo sobre un tema; o la creación de un “evento” en Facebook, para encontrarse en determinada plaza y lanzar desde ahí un enlace directo a un ustream o livestream. Todas estas combinaciones los vuelven muy fuertes y muy rápidos, están usando la red como un sistema de paso, con trayectorias abiertas que se intersectan en algún punto. Es importante sin embargo, considerar que la potencia de estos movimientos ha sido, es, la mezcla de la calle y la red. Los cuerpos en la plaza dan forma al movimiento, es fundamental, pero como he sostenido a lo largo de mis investigaciones sobre estos temas, sostener la adrenalina que exige mantenerse en el espacio público es muy costoso, hay tiempos de repliegues estratégicos; la diferencia hoy, la marca la red, salir de la calle, no significa dejar de discutir, de pensar, de hablar con otras y con otros, de construir utopías colectivas (Scolari, 2013, mensaje de blog).*

Sin embargo, y a la luz de estas palabras, qué papel juegan los ciudadanos en el entramado de intereses. Los especialistas en márketing político gestionan las apariciones en los medios. El rol del ciudadano es el de mero espectador respecto al debate o el monólogo televisado, o no serlo y optar por ver fútbol, convertido en los últimos años en el deporte terapéutico del país. La última versión del clásico “pan y circo” que ya supieron observar los romanos hace más de 2000 años, o el nuevo opio del pueblo, que diría Marx.

De otro lado está la participación en las redes sociales, que en ocasiones desencadena en la marcha por las calles para manifestarse. Claro ejemplo de ello sería la hábil gestión que se realizó por parte del entorno socialista y otras fuerzas contrañas a la gestión comunicativa y política del atentado del 11 de marzo de 2004, que llevó a cabo el gobierno del momento. O más recientemente la marcha por la dignidad en 2014, o la manifestación multitudinaria que se pudo organizar en tiempo record el mismo día de la abdicación del Rey, el 2 de junio de 2014. No se puede entender esa respuesta en las calles sin la presencia de las redes sociales y la mensajería móvil (WhatsApp), que crean comunidades. “Si tal y como propone Nancy, la comunidad es el proceso activo y fluido de comunicación, en ese caso, las nuevas formas mundiales de comunicación que permiten las tecnologías móviles y digitales ofrecen posibilidades para «nuevas formas de pertenencia» (Delanty, 2003: 151)” (Stornaiuolo, DiZio, y Hellmich, 2013, pp. 81-82).

Cabría diferenciar entre las dos redes sociales más populares: Facebook y Twitter, algunos estudiosos como Scolari (2013) prefieren el primero porque “genera la sensación de poder conversar, disentir, armar procesos, construir comunidades de hablantes, incluso comunidades afectivas a lo Williams” (mensaje de blog). Por el contrario el segundo hace más difícil la conversación, según afirman algunos expertos que son usuarios de las redes.

Respecto al papel del ciudadano, éste es más activo en estas ocasiones, pues la participación en las redes requiere mayor implicación que la respuesta como espectador, máxime cuando las redes se utilizan como mensajería para quedar en un lugar de encuentro para manifestarse, como ha ocurrido en varias ocasiones en la Puerta del Sol. En este sentido se convierten en una motivación para la acción.

Sin embargo la función de espectador de un debate televisado no tiene por qué ser pasiva, por el contrario la persona que opta por ver este tipo de intervenciones suele tener un posicionamiento político que lo mueve a ser audiencia del mismo. De igual forma somete a juicio crítico las intervenciones



de los oradores, y dependiendo de su formación política tales juicios serán de mayor o menor calado.

La última tendencia es que las cadenas de televisión introducen imágenes tomadas por los prosumers, como se viene hablando en estas páginas. Son grabaciones realizadas en su mayor parte por ciudadanos con la tecnología que ofrece un móvil al uso. Cada año la tecnología de estos aparatos va mejorando, hasta el punto de que actualmente hay muchos usuarios que pueden grabar en alta definición con tan sólo sacar su móvil del bolsillo. Graban esa parte de la realidad que quieren desvelar al mundo y la hacen pública en las redes. Las cadenas la extraen de la red y la someten a juicio crítico. Cada cadena desde la óptica del perfil de los productores del espacio televisivo, que suele coincidir con la de los dueños de las mismas. Al tiempo que realizan el debate, utilizando las imágenes como escusa para el mismo, corroboran los juicios de los contertulios con la emisión en pantalla de las publicaciones de los internautas que opinan mediante las redes sociales, en las que las propias cadenas están inmersas.

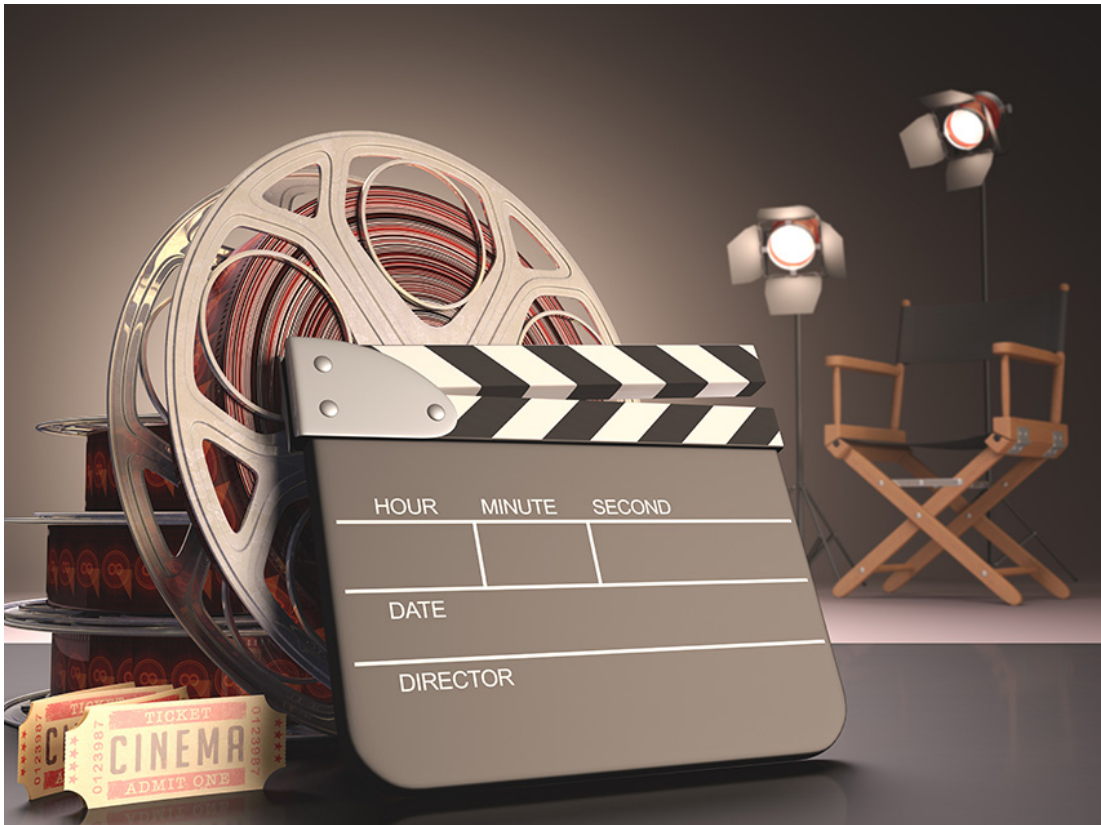
En cualquier caso, cabría preguntarse hasta qué punto algunos ciudadanos han llegado a las conclusiones que les llevan a movilizarse, o han sido persuadidos con estrategias comunicativas para mover voluntades. No se puede olvidar que la democracia, aunque sea el menos malo de los sistemas políticos también tiene errores, y en mayor medida cuando se aferran a leyes que las votaron algunos ciudadanos en determinadas circunstancias históricas.

Pretender “egeptizar” las leyes es navegar contra corriente, y no aceptar que las sociedades van cambiando. Las momias normativas no hacen justicia a los ciudadanos del siglo XXI, y aferrarse a lecturas antidemocráticas de textos legales, al tiempo que se presume de ser demócrata, es jugar con la verdad con la intención de manipular.

Por lo general, cada ciudadano se moviliza según las creencias previas que ya presenta, y ayudado por una ilusión transmitida de forma colectiva a través

de las redes (sociales o de comunicación). Y es aquí donde se encuentra la importancia de la buena gestión comunicativa por parte de los expertos.

Por último, habría que incidir en la necesidad de alfabetizar en el uso de las redes, algo que ya se hace en el centro de estudio investigado, toda vez que existen foros de debates y wiki en las que los alumnos y alumnas intervienen con sus comentarios. La retroalimentación que proporcionan los docentes sirve como ejemplo de pedagogía en el uso de estas herramientas. Se pone en práctica, entre otras cuestiones, el buen uso de estas herramientas en los centros educativos, profundizando en el sentido de la responsabilidad. Hay que superar esa creencia en el anonimato de las redes en las que muchos siguen creyendo.



Fuente: Shutterstock

## CAPÍTULO VII. METODOLOGÍA EN EL USO DEL CINE

Las posibilidades del cine en la educación son muchas. Se podría emplear para abordar cualquier disciplina, incluso aquellas propias de las ciencias exactas, tales como la lógica y las matemáticas. Sin entrar en la obviedad de que las asignaturas del entorno de las ciencias sociales encuentran en el cine un magnífico aliado.

Cuestión distinta es la estrategia que se emplea cuando se decide utilizar el cine en las aulas. Lo habitual es el empleo del cine como recurso educativo. Los propios términos ya delatan el lugar que ocupa la filmografía en la educación. Cuando se habla de “uso” la palabra expresa que se emplea para algo. Cuando se dice “recurso” ocurre un tanto de lo mismo. Un recurso es un instrumento que se utiliza para hacer algo, para llegar a un fin, si se prefiere. Así las cosas, cuando se proyecta una película en un centro educativo en rara

ocasión se observa la misma como un fin en sí mismo, sino más bien, como un medio para otros fines.

En este capítulo se abordará la cuestión de las estrategias metodológicas cuando se emplea el cine en la educación.

### ***VII. 1. Las actividades cinematográficas en la Educación: consideraciones previas***

Cuando en educación se habla de cine se entiende en la mayor parte de las ocasiones que el texto audiovisual es un medio didáctico, no como un fin en sí mismo, sino como un medio para otros fines, por utilizar la terminología de Kant (2007) cuando explicaba los postulados de la ética formal. Se trata de poner determinados mensajes que interesan al docente que imparte unos contenidos al servicio de los mismos. La obra de arte queda eclipsada por un interés pedagógico que pone unos medios y unos recursos artísticos al servicio de otros fines que nada tienen que ver con el arte.

Hecha la advertencia que se realiza sin acritud, se puede comenzar a abordar el uso del cine como recurso didáctico. Uno de los más popularizados en las últimas décadas. Su empleo en la educación ha ido aparejada a una nueva forma de entender la pedagogía, y su paradigma de referencia se sitúa en el constructivismo.

Este paradigma apuesta por una enseñanza activa, en el que el papel del alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje.

Por otro lado, cualquier propuesta educativa en la que se emplea el cine como recurso didáctico se debe situar dentro del modelo constructivista, convirtiéndose el propio pedagogo en investigador dentro de su entorno educativo. Apostando por una “enseñanza comprometida” (engaged learning), por seguir la terminología propuesta por Jones, Valdez, Nowakowski y Rasmussen (1994).

Se trata de crear las condiciones de aprendizaje “comprometidas”, en la que el profesorado asuma el “rol” de guía, pero que al mismo tiempo sea un aprendiz, o un investigador, como algunos lo denominan de forma acertada.

Hay que procurar que el alumnado tome un papel protagonista mediante el empleo de una enseñanza activa. Ellos son los que producen el conocimiento, convirtiéndose también los alumnos y alumnas en investigadores durante la propia actividad. De esta forma, los discentes se hacen responsables de su propio aprendizaje, construyéndolos mediante la investigación y realización de tareas, para lo cual el docente debe crear un contexto de aprendizaje en la que se pueda llevar a cabo la propuesta.

¿En qué consiste el contexto de aprendizaje?

En primer lugar, en crear un ambiente de colaboración. El aprendizaje cooperativo es uno de los pilares básicos de las actividades que giran en torno al cine, exceptuando claro está, el análisis puntual que se realiza de forma individual, generalmente en casa, en forma de una actividad para realizar fuera de clase.

La construcción del conocimiento siempre debió ser una tarea solidaria, y hoy más que nunca, debido a la parcelación científica a la que estamos asistiendo, y que ya comenzó en el Renacimiento. Es necesario que los chicos y chicas comiencen a crear aprendizajes de una forma cooperativa y no deshumanizada. Esto significa que hace falta una comunicación constante con todos los integrantes de la comunidad investigadora para no convertirnos en meras piezas de engranajes, como fueron los que durante la segunda Guerra Mundial estaban investigando sobre el átomo, cada uno por separado no sabía al fin al que servía, lo que los lleva a una situación de alienación.

Por ello, las tareas que se han de proponer deben romper, desde la educación primaria hasta la universitaria, con esa parcelación deshumanizada, apostando por una enseñanza-aprendizaje cooperativa. Esto no significa que todo el mundo participe en cada uno de los aspectos de la tarea, se pueden y se deben repartir tareas, para optimizar recursos. Sin embargo cada uno debe

tener una visión de conjunto de lo que se pretende, y de cómo se pretende. De esta manera, cada uno de los miembros del grupo de trabajo se siente partícipe del proyecto común. Y se estará participando en la creación de una generación de ciudadanos no “deshumanizados”, no alienados; que se alejan de esos autómatas programables que Chaplin supo popularizar en su obra *Tiempos Modernos* (1936).

En cualquier caso se trata de innovar en educación pero: ¿Qué es innovación educativa? Esta fue una de las preguntas con las que el doctor Murillo en una clase realizada el 16 de mayo de 2008, despertaba del sueño dogmático a muchos de aquellos alumnos y alumnas que buscaban tierra firme en conceptos inmutables. Los siguientes párrafos son notas extraídas durante aquella clase.

Algunos respondían: “es un cambio”, otros decían “es algo nuevo”, y otros “es algo nuevo y bueno”, y un largo etcétera que en favor de la claridad expositiva hay que obviar. En cualquier caso, el citado profesor aclaró: “una innovación es un cambio para mejorar la calidad, pero ¿qué significa mejorar?”, la mejora es algo difícil de explicar, ya que en cada contexto o situación... será una cosa distinta. Aunque sí es un proceso de búsqueda comprometida con los principales valores (igualdad, autonomía, justicia social y libertad).

En sintonía con la innovación Murillo hace apología del valor del cambio, apoyándose en la división del concepto en tres ámbitos en los que reflexionar:

1. Función social de la escuela. Para pensadores como Murillo o Sola la escuela es la institución que está transformando la injusticia social en diferencias académicas, que además no está enseñando sino seleccionando para el libre mercado. Los profesores siempre nos han calificado, es decir, es una medición para excluir a los desfavorecidos. Realmente debería ser una institución compensatoria, que cumpla la función social de intentar paliar la injusticia social.

2. Conocimiento. Para muchos, el conocimiento es un sumatorio de porciones informativas y de habilidades que permiten resolver con éxito las

demandas de la vida académica (exámenes, controles, pruebas de distinto tipo, etc.). Murillo se cuestionan esta definición. Niega que el conocimiento sean porciones de información expuestas en un examen, por el contrario sostiene que el conocimiento es un conjunto de significados contruidos por cada individuo. Es la mejor herramienta de adaptación al medio. Y nos ofrece la posibilidad de entender la complejidad del mundo natural y social.

3. Aprendizaje. Existen dos grandes paradigmas, por un lado el conductivismo, según el cual aprender significa la modificación de conductas. Proceso de asociación de estímulos, respuestas y refuerzos. En todo ello existe un fin, que es una nota, ya que sin ella no se hace nada.

Por otro lado, está el paradigma mediacional, en la que aprender significa transformación de estructuras cognitivas, en esta no hay un fin concreto de medida, ya que las estructuras cognitivas no se pueden medir. Se puede medir el rendimiento pero éste no es el aprendizaje, puesto que el todo es más que la suma de las partes. Por lo tanto, busca la calidad de la enseñanza, mediante el planteamiento de hipótesis del funcionamiento de la cognición (asimilación/acomodación).

Este último modelo supone una confrontación con el conductista, ya que el aprendizaje no se puede medir, y si se pudiera medir no se podría afirmar que fuese a causa del profesor. Todo esto no significa que no haya forma de evaluar, pero éstas tienen que ver con las cualidades de la acción educativa.

A continuación se propone un “recetario” que ya expusieron en sus clases los doctores Murillo y Sola, y que sirve como reflexión para todo el docente que quiera diseñar una actividad educativa, es decir, para todos los educadores.

El recetario se presenta en forma de preguntas como las siguientes:

- ¿Se sugieren tareas motivadoras?
- ¿Tienen en cuenta la experiencia de los alumnos?

- ¿Las tareas proporcionan la comunicación, el debate, la negociación de significado?
- ¿Permite la actividad la adaptación al nivel del estudiante?
- ¿Las tareas están organizadas y secuenciadas? ¿O permiten distintos itinerarios o alternativas?
- ¿Se sugieren tareas con una solución o con múltiples soluciones?
- ¿Las actividades son heurísticas o algorítmica? Es decir, que ellos tienen que tomar decisiones, o la actividad en cada momento le indica lo que tiene que hacer.
- ¿Se sugieren tareas hacia la comprensión y el análisis o hacia la repetición y memorización?

No se trata de restar importancia a la memoria, ya que es tan importante, que se podría afirmar que somos nuestra memoria. No se trata, por tanto, de quitarle importancia a la memoria, ésta es fundamental. Y precisamente por este motivo hay que proponer actividades que produzcan un anclaje en la memoria.

- ¿Se resuelven sólo con el propio material o con distintas fuentes?
- ¿Favorecen una comprensión interdisciplinar de los hechos, teorías...?
- Los criterios y las estrategias de evaluación: ¿hacen referencia a los resultados del aprendizaje, o a los procesos de trabajo?

Estas preguntas y otras posibles deben de tenerse en cuenta a la hora de programar una actividad cinematográfica en un espacio educativo.



## ***VII. 2. Las nuevas actividades en el marco universitario europeo***

Los tiempos están cambiando en la educación, y en la última década a un ritmo considerable debido a la irrupción de las TIC en la educación. Las tecnologías, como todo lo demás en la vida, se puede emplear de distintas formas. Es decir, no por el hecho de utilizarlas se está llevando a cabo un enfoque constructivista de la educación, que por otra parte, en otras ocasiones tampoco lo pretenden.

Además de la llegada de estas tecnologías a la sociedad, y por ende a la educación, también ha supuesto una modificación importante el diseño de planes de estudios que tienen en cuenta las directivas europeas.

La Declaración de Bolonia nos sitúa en un marco de educación en el que las actividades adquieren un gran protagonismo. La parte práctica de cada asignatura asume el papel que siempre debió tener.

Entre los principales objetivos de la citada Declaración está el establecimiento de un sistema de créditos: ECTS.

*Según Pagani (2002: 7), los créditos traducen el volumen de trabajo que cada unidad de curso requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un año de estudios.*

*Para aproximarnos a esta conversión, la experiencia implica un replanteamiento pedagógico profundo en cuanto al modelo organizativo que afecta a la actividad docente y discente. Este concepto de crédito europeo impacta en las formas de gestión didáctica y de comunicación de la información que han de encaminarse a la autogestión del conocimiento por parte del alumnado (Jiménez Cortés, 2010, p. 726).*

Debido a ese modelo de educación que pone el acento en el trabajo, la carga de tareas de los alumnos y alumnas es mayor que en aquella etapa en la que el alumnado obtenía una calificación en forma de resultado numérico basado exclusivamente en el examen.

En cualquier caso, y a pesar de las normativas vigentes que enfatizan el trabajo del alumnado en detrimento de la exclusividad de las pruebas, estas siguen siendo las grandes protagonistas de las temidas calificaciones. A menudo

se les comunica al alumnado que los trabajos serán de vital importancia para aprobar la asignatura, alcanzando incluso el 50 ó el 60 % de la nota final, y sin embargo, los alumnos y alumnas contemplan con asombro que la nota de la asignatura está basada exclusivamente en el resultado de la prueba escrita, (el examen).

Estas observaciones están basadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, sin embargo, presumiblemente, en el resto de facultades la situación es igual o peor. Lo que no es óbice para que no se formule está crítica constructiva, pues se da el agravante de que los que se dedican a investigar sobre Educación son los profesores de Educación, y no los de Derecho o Matemáticas, si bien es cierto que esta práctica de la calificación basada en el examen es más propias de otros departamentos que de los que tienen como objeto la educación, como pueden ser el de Didáctica y Organización Escolar o el de Teoría e Historia de la Educación.

### **VII. 3. Análisis del film**

Son muchos los autores que destacan la necesidad de la alfabetización audiovisual, y de igual forma son varias las poderosas razones que ofrecen, pero una de las más esgrimidas es la de empoderar en la capacidad de análisis de los productos audiovisuales.

*La visualización, análisis y comentarios de los diversos documentos audiovisuales deberían formar parte de nuestro sistema educativo, donde el análisis de películas (ficción o documental) se habría de convertir en una práctica habitual, lográndose el descifre de todo tipo de imágenes. Es aquí donde se hace imprescindible la formación en el lenguaje cinematográfico para entender y transmitir la pasión por el cine (Driss, 2013, p. 49).*

En páginas anteriores se ha abordado la cuestión sobre el lenguaje audiovisual, algo que se torna imprescindible cuando se pretende realizar el análisis de un producto cultural como es el cine. De Pablos (1980) acude a destacados expertos en este arte que argumentan en favor de la alfabetización audiovisual en aras de un desarrollo de la capacidad de análisis.

*Igualmente Román Gubern hace referencia a experiencias de proyección de películas en comunidades primitivas que desconocían el cine y que han corroborado la necesidad de un aprendizaje para la correcta lectura de un film (De Pablos Pons, 1980, p. 13).*

*Pier Paolo Pasolini creía en una lengua del cine, que en cualquier caso puede ser codificable sin tener: que seguir necesariamente el modelo de la doble articulación de la lengua verbal. Afirmaba que el cine no hacía más que registrar una lengua ya dada, la de la acción, por lo que su semiología del cine proponía una semiología de la realidad. Trató de articular la lengua del cine en “monemas” que sería una unidad de significado correspondiente al encuadre cinematográfico y en “cinemas” que serían los mismos objetos y hechos de la realidad, elementos no convencionales, lo cual no configura la doble articulación. Sobre esta base intentó elaborar una gramática para estructurar el discurso fílmico (De Pablos Pons, 1980, p. 13-14).*

Casetti y Chio (1991) abordan la cuestión del análisis en su libro *Cómo analizar un film*. Coinciden en la necesidad de tener unos conocimientos previos que sirvan como herramientas de análisis en lo referente a la composición audiovisual, que sirva como auxilio en la interpretación del texto sabiendo distinguir lo subjetivo de lo objetivo.

En cualquier caso, podemos convenir con Descartes (2009) que analizar es descomponer algo en las partes que lo integran para su mejor conocimiento, de tal forma que luego se pueda recomponer alcanzando en el proceso una comprensión cabal de la obra. Son muchos los aspectos a analizar, desde el icónico hasta el sonoro. Y cada uno de estos grandes ámbitos incluye una serie de elementos que hay que escudriñar de forma pormenorizada. Así, se debe realizar un estudio detallado de cada fotograma: elementos que lo integran, iconicidad, colores de la composición e iluminación, y simbología de cada uno de ellos, lo que supone realizar una lectura connotativa y denotativa de todo ello.

Por otro lado tenemos la literalidad del discurso sonoro, es decir, lo que los personajes dicen o la voz en off relata. Lo cual no puede ser objeto de análisis separado de la escena en su conjunto. No tener en cuenta esta evidencia supone alcanzar una visión altamente sesgada, ya que no considerar las imágenes que acompañan el discurso equivale a descontextualizar la obra.

En mayor medida se tiende a esta situación si además de contemplarse por separado cada uno de estos elementos se hace de una forma fragmentada. En cualquier caso hay que insistir en que el análisis consiste en esa separación de las partes del todo. Sin embargo, tan necesario es esta parte del análisis como la recomposición que hay que realizar. Para contemplar cómo el director, el guionista, el director de fotografía, y todos los que intervienen en la creación de la obra, han alcanzado el efecto que buscaban, o en cualquier caso el alcanzado en los distintos públicos.

El análisis de cada uno de sus partes es la herramienta para alcanzar una comprensión crítica del producto. De forma que se puede discrepar del tratamiento que se le ha dado a algún o algunos de los elementos del lenguaje icónico (colores, iluminación, o tipos de planos), o sonoro (música, diálogo y voz en off).

Para ello hay que tener presente el conjunto de la obra y la intencionalidad que sus creadores buscan. De lo contrario no se podría realizar una crítica constructiva sobre lo poco adecuada que resulta la banda sonora, por citar algún ejemplo. Es inadecuada en esa parte de la obra pues se pretendía o se requería crear un ambiente de tensión al que no contribuye el efecto musical.

Aunque a veces ocurre que la pretensión de los creadores es crear esa disociación que rompe la armonía lógica de la escena. Si bien estos efectos no siempre son bien recibidos por el gran público, más habituado a los productos estandarizados que ofrece el lenguaje hollywoodiense.

Toda esta amalgama de elementos de análisis conlleva un problema añadido: el tiempo. Son imágenes y sonidos que se suceden en una concatenación de fotogramas que forman planos, y éstos escenas, que a su vez forman secuencias. Son imágenes en movimiento con lo cual dificulta el proceso de análisis, toda vez que el mismo requiere de ese bienpreciado al que llamamos tiempo para fijar la atención detalladamente y de forma pormenorizada.

Casetti y Chio (1991) diferencian dos conceptos: reconocer y comprender, que sin ser lo mismo no dejan de ser complementarios. El reconocimiento equivale a la identificación de todo lo que aparece en la pantalla, mientras que la comprensión trata de relacionar todos esos elementos que aparecen para alcanzar una visión de conjunto.

En cualquier caso, ambos autores advierten del factor subjetivo que incluye el proceso, ya que detener la mirada analítica en unos elementos en detrimento de otros conlleva un margen de subjetividad. Pues cada persona que mira algo lo ve con ojos distintos, y por ello no ve lo mismo. No hay que extenderse mucho en el bagaje que cada uno lleva en su vida, y cómo influye esto en la interpretación que cada persona realiza de lo que acontece, sea esto una película, sea la propia realidad, que como a menudo se suele decir, “la realidad a veces supera la ficción”.

Por otro lado estos expertos apuntan otras dos actividades esenciales en el análisis: la descripción y la interpretación. La primera es más objetiva que la segunda, ya que se trata de transitar por los elementos de forma pormenorizada. En cambio interpretar conlleva un mayor riesgo de sesgo, aunque hay que tener presente que se trata de ir más allá de lo explícito, y alcanzar lo implícito, el sentido del mensaje que la obra ofrece.

Por su parte, el profesor Ferrés (1995) ofrece unas pautas para el análisis crítico de series televisivas y filmes, estructurando un método que aporta luz para que dicho examen sea completo, para él la metodología ha de seguir una estructura coherente: lectura situacional, lectura fílmica y lectura valorativa. La lectura situacional: en un contexto significativo. Con la lectura fílmica se analiza lo más objetivamente posible las imágenes y sonidos, por ello se prescinde de elementos contextuales. La lectura valorativa pretende emitir un juicio crítico sobre el filme; en la lectura valorativa se enjuicia, desde todos los puntos de vista, lo que en la lectura fílmica se había detectado e interpretado.

Ferrés (1995:175) apunta que la lectura fílmica se estructura a su vez en tres fases:

*La lectura narrativa: se considera como historia, como relato. Se analizan todos los componentes de todo relato: el argumento, la estructura narrativa, el entorno, los personajes, etc.*

*El análisis formal: se analiza el tratamiento que se le ha dado a la historia, tanto estilo como recursos utilizados.*

*La lectura temática: se trata de descubrir la intención última de los autores (guionista, director, realizador...). A veces puede ser consciente o inconsciente. Aquí también se analiza los efectos de la obra sobre el espectador.*

*Para una adecuada aplicación del método es imprescindible un cierto rigor, pero hace falta también sensibilidad e intuición. [...]. Si, por ejemplo, en la lectura situacional, realizada antes del visionado, se avanzan informaciones sobre la historia, el espectador perderá parte de su interés; se impedirá que el espectador pueda descubrirlo por su cuenta; si se avanza valoraciones personales, se condicionará la valoración personal (Ferrés, 1995, p. 176).*

El primer epígrafe del capítulo tercero del libro de Bergala (2007): *La hipótesis del cine*, lleva por título “La tradición pedagógica del cine como lenguaje”. En él podemos encontrar la siguiente reflexión: “El miedo a la alteridad a menudo conduce a anexar un territorio nuevo al viejo a la manera colonialista, sin ver en lo nuevo nada más que lo que ya se sabía ver en lo viejo. El cine tiene exactamente la vocación contraria: hacer que compartamos experiencias que sin él nos seguirían siendo extranjeras, darnos acceso a la alteridad” (Bergala, 2007, p. 42).

Cuando utilizamos el cine siguiendo una metodología inductiva estamos justamente utilizándolo en sintonía con esta reflexión de Bergala. Por otro lado, cuando lo que hacemos es identificar los contenidos teóricos estudiados en las escenas de un film, lo que hacemos es quitar esa magia que tiene el cine. Esa capacidad de sobrecogernos, de desencadenar un torrente de emociones que a menudo ocurre por la capacidad de sorprender tan propio de esta forma de expresión artística.

Bergala (2007) pone blanco sobre negro en el siguiente párrafo donde evidencia una de las conclusiones más claras a las que se ha podido llegar con esta investigación. Esto es, que siempre se utiliza el cine como un recurso

didáctico al servicio de los contenidos trabajados en cada una de las asignaturas. “A menudo, esta preeminencia del aspecto lingüístico del cine la han desarrollado docentes de buena voluntad, deseosos con razón de sustraer el uso del cine en clase a la amenaza permanente de instrumentalización de las películas consistentes en elegirlas y mirarlas en función únicamente de la posible explotación de su tema, en historia o en literatura” (p. 42).

La alfabetización mediática no es algo tan sencillo como la mera exposición a los medios, como tan a menudo se ha pensado. Se trata de una labor constante en la que hay que esforzarse en aprender a realizar una lectura crítica de las secuencias, planos, música, palabras, colores, y todo lo que encierra este lenguaje que se estructura en torno a esa obra artística que es la película. En este sentido lo expresa Bergala (2007) en el siguiente texto: “La ilusión pedagógica ha consistido durante mucho tiempo en creer que el desciframiento era la vía regia para desarrollar el espíritu crítico de los niños a partir de circuitos cortos de análisis. (...) Es tener una idea muy angélica de la relación de fuerza entre la intervención pedagógica y la potencia de carga ideológica de los medios de comunicación y de todo nuestro entorno de imágenes y sonidos” (p. 43).

Trabajar con cine supone una herramienta de primer orden siempre y cuando exista un proceso de mediación a partir del cual se busquen significados colectivamente, ampliando las perspectivas del grupo a través del análisis de las obras cinematográficas que se presten para tal fin.

*Las piezas del cine, en función de las articulaciones que operan en el audiovisual y debido al carácter simbólico y representativo que tiene, es una oportunidad única de experimentarse las prácticas de producción de sentido en la perspectiva de los sentidos múltiples, a pesar de ser situados. Siendo el lenguaje y la consecuente producción de sentido indisociables de las relaciones de los individuos entre sí y esencial para el desenvolvimiento de los procesos mentales superiores, el trabajo pedagógico envolviendo el cine, se torna esencial en el desarrollo del ser humano y en la producción del conocimiento.*

*Mediación y trabajo educativo son, entonces, las palabras de orden en la producción del conocimiento, a partir de los materiales culturales como los del cine, por ejemplo (Rita, 2013, p. 36).*

Si no existe ese trabajo de mediación no se desarrolla esa capacidad de análisis crítico de la que mucho se está escribiendo, tanto en el derecho positivado, anterior ley orgánica (LOE), como en la doxografía de expertos en ambos campos: educación y medios de comunicación social. Dado que un texto audiovisual tiene varias lecturas, por un lado está el visionado motivado por una finalidad meramente lúdica, en la que el espectador se deja llevar por la historia, poniendo poco de su parte, tan sólo no cerrar los ojos para permitir que las imágenes se sucedan ante su retina. Por otro lado una actitud más activa, y por ello más próxima al ideal educativo, sería aquella en el que el material audiovisual es escudriñado con el fin de realizar una lectura que vaya más allá de lo meramente denotativo. Yendo por ello desde lo explícito a lo implícito.

Todo ello nos sitúa ante un abanico de posibles interpretaciones de un mismo texto audiovisual, que variará en función de las características de los espectadores. En cualquier caso hemos de tener presente que interpretar tiene algo en común con el ejercicio que definir, ya que en ambas actividades se acota una expresión de la infinidad de posibles expresiones que se podrían realizar de ese concepto, en el caso de definir, o de ese fragmento u obra, en el caso de interpretar la misma. De esta forma tan filosófica lo expresa Rita (2013) inspirándose en la obra del pensador francés:

*Por otro lado, el sentido está siempre a la espera de ser dicho para poder existir. Procede presumiendo un fin: abrirse, transbordarse. Esa abertura es lo que libera la génesis (en el sentido de crear), la potencia, pero es también lo que arriesga cerrar el devenir al informarlo. Arriesgarse hace ocultar la fuerza debajo de la forma (Derrida, 1995). La actitud de atribuir sentido es condición de la interacción comunicativa (no hay como escapar de ese abismo) (p. 35).*

Rita (2013) toma la voz de Oliveira (1998) esgrimiendo que la interpretación que cada persona realiza de un mismo texto viene determinada en gran medida por la cultura en la que el individuo está inmerso. “Partiendo de que existen sistemas simbólicos socialmente establecidos, entonces, es el grupo cultural en que el individuo se desenvuelve, el que irá a ofrecer formas de percibir y organizar lo real. De ese modo, el lenguaje como instrumento psicológico y simbólico hace mediación entre el individuo y el mundo, como



sistemas de representación de la realidad, y se constituye en una especie de filtro a través del cual el ser humano deberá ver el mundo y operar sobre ello” (Rita, 20132, p. 37). Desde la perspectiva de la filosofía del lenguaje se afirma que cada lenguaje ofrece una forma de ver el mundo, pues éste configura la interpretación de aquel. Si convenimos en que los mensajes audiovisuales están codificados según el lenguaje audiovisual, y más concretamente el lenguaje cinematográfico, la interpretación de estas obras corre la misma suerte que las creaciones literarias. Por ello, la interpretación dependerá del cristal con el que se mire, actuando cada cristal como filtros culturales que determinan la interpretación de estos productos culturales.

Amén de las circunstancias culturales, y desde la perspectiva de búsqueda de luz en las películas que se trabajan en educación, conviene tener en cuenta unos elementos de análisis más centrados en el mensaje global de la obra que en los aspectos técnicos del lenguaje audiovisual en los que a menudo se incide en las propuestas de los expertos.

Así, Gómez Tarín (s.f.), siguiendo las orientaciones establecidas por Vanoye y Goliot-Lété en *Précis d’analyse filmique* (1992), propone un modelo de análisis, aunque advierte previamente de la presencia de elementos objetivables y otros que no lo son:

*1. Elementos objetivables:*

*a. Un texto y su estructura (análisis textual)*

*b. Un entorno de producción y recepción (análisis contextual)*

*c. Una formulación icónica de los recursos expresivos (análisis icónico)*

*2. Elementos no objetivables:*

*a. Recursos narrativos (análisis narratológico)*

*b. Enunciación y punto de vista*

*3. Interpretación (elementos subjetivos)*

*a. Interpretación global*

*b. Juicio crítico (Gómez Tarín, s.f., documento en línea).*

El mismo autor realiza una propuesta ordenada de análisis, de la que advierte que se trata de una posibilidad, de las muchas que existen, pero que a su juicio es una herramienta que permite obtener resultados eficientes. Para ello ha seguido las orientaciones establecidas por Vanoye y Goliot-Lété en *Précis d'analyse filmique* (1992), como ya se apuntaba.

Para Gómez Tarín (s. f.) los trabajos que debe realizar el analista son los siguientes:

1. Fase previa:

a. Recopilación de información documental:

- Condiciones de producción del film
- Situación contextual en el momento de su estreno
- Recepción desde su estreno a la actualidad
- Bibliografía

b. *Découpage*. Para Aumont y Marie (1990) “en principio el término pertenece al vocabulario de la producción de films y se refiere a la operación que relaciona la fase final de la elaboración del guión con la fase inicial de la puesta en escena. Esta operación, y el propio término, proceden de la división técnica del trabajo que se produce en la industria del cine (...). Por otra parte, el término se refiere a una descripción del film en su estado final, generalmente basada en los dos tipos de unidades (plano y secuencia) que hemos definido más arriba” (p. 57). De forma que es indispensable para realizar un análisis en profundidad, realizar este análisis plano a plano mediante la descripción de cada uno de ellos, pudiendo incluir la captura de fotogramas.

Los autores franceses proponen algunos de los elementos que incluye esta operación:

- *Duración de los planos y número de fotogramas.*
- *Escala de los planos, incidencia angular (horizontal y vertical), profundidad de campo, presentación de los personajes y objetos en profundidad, tipo de objetivo utilizado (focal).*
- *Montaje: tipo de "racords" utilizados: puntuaciones, fundidos, cortinillas, etc.*
- *Movimientos: desplazamientos de los actores en el campo, entradas y salidas de campo, y movimientos de la cámara.*
- *Banda sonora: diálogos, indicaciones sobre la música, efectos sonoros, escalas sonoras y naturaleza de la toma de sonido.*
- *Relaciones sonido imagen: posición de la fuente sonora en relación a la imagen (in/off), y sincronismo o sincronismo entre la imagen y el sonido (Aumont y Marie, 1990, p. 58).*

c. Determinación de la existencia de principios ordenadores e inscripción o no en un modelo de representación determinado.

d. Decisión sobre los objetivos concretos del análisis (gesto semántico).

## 2. Fase descriptiva:

### a. Generación de instrumentos de análisis:

- Segmentación
- Descripción de imágenes
- Cuadros, gráficos, esquemas
- Fotogramas
- Extractos
- Croquis, bandas sonoras, etc.

### b. Plasmación escrita del análisis:

- Ficha técnica y artística

- Parámetros contextuales

1. Contexto de la producción: condiciones socio-económicas
2. Contexto socio-político
3. Inscripción o no en un modelo de representación

- Análisis textual:

1. Sinopsis
2. Estructura
3. Secuenciación o análisis textual propiamente dicho: que incluye elementos de relación entre los distintos parámetros, se trata según el autor de la primera fase del proceso interpretativo.

En cualquier caso este esquema analítico ofrece una orientación para mejorar el uso de este recurso didáctico, ya que ofrece pistas para realizar una actividad pedagógica más rica, en particular para aquellos docentes menos cinéfilos.

En la totalidad de los casos se lleva a cabo un análisis de las películas exhibidas en clase desde el exclusivo centro de interés que ofrece los contenidos abordados en las asignaturas. Todo lo más, en determinadas ocasiones se desarrolla un análisis de algunos personajes que son portadores de determinados valores que los docentes pretenden tratar en su currículum. Para Ferrés (1995) pueden analizarse “si se dan maniqueísmos en su presentación, si responden a estereotipos en cuanto a la edad, el sexo, la clase social, la profesión...” (p. 177). También se puede analizar aspectos sexista sutilmente presentados como “si la heroína es un personaje activo o pasivo, si es ganadora de una recompensa o es ella misma la recompensa” (Ferrés, 1995, p. 177). Así lo expresa Ferrés (1997): “el inconsciente del espectador necesita algún tipo de héroe, en general, para satisfacer sus necesidades psíquicas, para compensar sus carencias emotivas. El filme le ofrece un tipo concreto de héroe, con su

ideología y sus implicaciones éticas. De la emoción a la significación. De la implicación emotiva a la implicación ideológica. Del simple entretenimiento a la socialización” (p. 169). No en vano, el título de la obra de la que está transcrito esta última cita es: *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. El título refleja fielmente la el análisis crítico que su interior contiene.

Por otro lado, también es más frecuente que se analicen determinados entornos que resultan altamente simbólicos: “la historia se desarrolla en un entorno físico, en un decorado, en un ambiente. Con frecuencia el entorno tiene importancia tanto desde el punto de vista narrativo como semántico o expresivo” (Ferrés, 1995, p. 178).

De forma que es más habitual la realización de análisis parciales que surgen espontáneamente por parte de alguna alumna o alumno cinéfilo, o a petición de algún profesor que pregunte por algún personaje, o plano en concreto porque resulte especialmente significativo para los contenidos tratados.

Ocasionalmente se da el caso de que algunos profesores amantes del cine ofrecen algunos detalles del contexto de creación, para que sirva como elemento de reflexión durante el cine-fórum.

En cualquier caso estas prácticas analíticas que incluyan la mayoría de los elementos expuestos por Gómez Tarín (s. f.) sobre los visionados son inexistentes. Lo cual no significa que no se motive el pensamiento crítico en el alumnado.

*Estos deberán cuestionar la información que reciben, es decir, ponerla en duda, mostrarse escépticos. A la vez que los adolescentes cuestionan la información, la seleccionan para analizarla. El siguiente paso es extraer unas conclusiones o juicios. Son los resultados del análisis que no se hubieran podido extraer si, de entrada, el adolescente no se hubiera preguntado por el “por qué” de la información que ha recibido.*

*Lo anterior permite caracterizar el consumo de la IC, como una acción no sólo pasiva, sino también lejana de lo propiamente semiótico. Es decir, lejana del cine como imagen, como objeto icónico que pide –para*

*generar sentido-, que el receptor se involucre con ella. Esto es, que se deje envolver en una relación significativa con el filme.*

*Obviamente, aquí pueden exponerse factores contextuales (como la superficialidad de cierta cultura posmoderna) y una obvia ignorancia o analfabetismo visual, como razones que subyacen y explican la percepción consumista de la IC (Espino Barahona, 2003, p. 9).*

Para concluir, se puede afirmar que en la mayoría de sesiones en las que se hace uso de películas en el entorno universitario existe una finalidad educativa, si bien el objeto de análisis se centra en el mensaje que ofrece la obra, sin entrar durante los debates que se realizan después del visionado en el lenguaje con el que esos contenidos se están transmitiendo. Por ello, existe un desarrollo de la capacidad crítica que se lleva a cabo mediante el análisis de los contenidos teóricos, pero este no contribuye a la alfabetización audiovisual, pues la misma no se encuentra entre los objetivos curriculares que cada docente tiene en sus asignaturas.

#### ***VII. 4. El cine-fórum para el análisis de la obra***

Cuando se organiza un fórum sobre una película, y se pretende trabajar con una metodología inductiva, activa y participativa en la que el alumnado sea responsable de su propio aprendizaje, y puedan así trabajar los conceptos, procedimientos y/o actitudes expresados en los objetivos didácticos, hay que conseguir previamente la motivación del alumnado.

Hay que adecuar los nuevos aprendizajes a las posibilidades reales de los educandos, partiendo siempre desde sus propias experiencias y de su entorno más próximo. De esta forma se puede alcanzar un aprendizaje significativo de los contenidos, teniendo en cuenta las ideas previas de los alumnos y alumnas.

El papel del profesor o profesora que dirige el aprendizaje debe ser el de orientador u orientadora de las actividades reflexivas, mostrando una actitud democrática como coordinador o coordinadora del debate del grupo, que participe como un miembro más. Pudiendo reclamar que algún alumno o alumna ejerza la función de moderador o moderadora. Su objeto de acción debe

ser desarrollar la conciencia de que ellos, como futuros docentes, harán posible una escuela hecha para los ciudadanos del siglo XXI. Es decir, de un alumnado que actúe como participante dinámico que está en una etapa del proceso general de su desarrollo, que plantea problemas e inquietudes personales, que pide e investiga sus propias respuestas y soluciones, que comparte la responsabilidad de la disciplina y sus actividades.

Al plantear el fórum no se debe olvidar los principios metodológicos esenciales, de forma que se puede organizar un debate desde el principio de globalización. Seguir unos pasos diferenciados, dependiendo de la dificultad, abstracción y trascendencia. Así, se puede ir desde lo fácil a lo difícil; desde lo concreto a lo abstracto y desde lo que se puede percibir con los sentidos a lo que lo trasciende, o dicho de otra forma, yendo desde lo explícito a lo implícito del texto audiovisual. En cualquier caso se puede utilizar una estrategia envolvente que vaya desde los conceptos fundamentales de la asignatura y que aparecen en la película, hasta aquellos matices que dan pie a otros conceptos que se encuentran en estrecha relación con los principales. De manera que se puedan establecer conexiones entre lo más importante y lo secundario, pero que, sin embargo, contribuye a una comprensión mayor de los hechos que acontecen en la realidad, toda vez que las películas son fragmentos de la realidad, aunque ésta sea una realidad ficticia. En este sentido no hace falta incidir en el hecho de que la realidad supera a la ficción con creces.

Ha de tenerse en cuenta que la metodología debe adaptarse a los diferentes puntos de partida que suelen conllevar también distintas motivaciones y diferentes expectativas. El método envolvente expuesto atiende a esa diversidad de motivaciones y gustos, sin dejar de lado los aspectos esenciales sobre los que gira el debate, pues desde los mismos deja libertad de intervención a los alumnos y alumnas para que profundicen en aquellos aspectos que consideren relevante.

Las adaptaciones metodológicas tendrán, pues, un carácter compensador de la posible falta de experiencia de participación en el grupo-clase, ya que en el aula hay diversidad de alumnos que por diversas razones no participan en los

debates. En estos casos, hay estrategias educativas que se adecuan a los alumnos y alumnas, potenciando la participación de todos. Desde trabajos individuales, murales, grupos, etc.

Mediante las actividades en grupos se pretende que se produzca la interacción entre iguales. Esta se estimulará mediante actividades en pequeño grupo y gran grupo, pensadas para incrementar la participación de todos en la construcción de conocimiento. De forma que el alumnado pueda relacionarse, expresar libremente sus opiniones y respetar las de sus compañeros.

No se debe obviar la pretensión de incentivar al máximo la capacidad innata de los educandos para hacer preguntas y conseguir que busquen respuestas desde sus propias experiencias, implicándose en los temas e interactuando con sus compañeros y compañeras.

Esta labor de búsqueda de significados, tanto a nivel individual como colectivo, está orientado por el docente, que sirve de guía en este proceso, reconduciendo el debate, formulando preguntas sugerentes, y evitando que el mismo entre en un bucle poco edificante. De igual forma, y paralelamente, puede sugerir otras actividades, retos y problemas que el alumnado debe resolver por sí mismos, de forma individual, o en grupo.

Las tecnologías de la información y la comunicación deben ser una de las herramientas usuales en las actividades de enseñanza-aprendizaje que tengan como eje central el cine. La búsqueda de información en páginas Web, para acercar el aula a las situaciones y hechos reales expuestos en la filmografía tratada, suponen un elemento irrenunciable para la comprensión cabal de las obras, y de la temática que tratan. Son una ventana al pasado, presente y futuro de las cuestiones educativas de las obras. La red ofrece una oportunidad de hacerse oír, de reflejar las inquietudes y conectar con el mundo. Y no es posible una educación de espaldas al mundo, pues en él se desarrolla la actividad educadora desde dos perspectivas: una continuista de la situación vigente, o bien con desde el afán transformador de la realidad.



### ***VII. 5. Criterios para la selección de películas más allá de los contenidos***

“Si la aproximación al cine es una oportunidad para la escuela, lo es a condición de que el cine sea tratado como un buen objeto, es decir, ante todo como arte” (Bergala, 2007, p. 48).

Este autor advierte del peligro que conlleva una pedagogía dirigida prioritariamente a desarrollar el espíritu crítico, pues en el fondo se vislumbra el cine como un mal objeto, siguiendo la terminología del citado experto.

Se podría decir que el cine no es ni mejor ni peor que cualquier otra forma de arte empleada como recurso educativo, pero sería restarle importancia al cine. Éste tiene la facultad de llegar a más personas que la literatura, o la pintura, además tiene una gran capacidad para emocionar a los espectadores. Sin embargo conviene tener buenos criterios para la selección de las películas, pues el éxito de la actividad depende en gran medida de esta elección. En este sentido, Herrera Laguna (s. f.) propone algunos criterios fundamentales que coinciden con los expresados por muchos docentes a lo largo de la investigación: “A quién se va a proyectar. Características del grupo de alumnos y nivel de escolaridad. El contenido que consideramos esencial (considerando sus tres aspectos: declarativo, procedimental o actitudinal” (p.3). Además de los objetivos y estrategia que se pretenden desarrollar con esta actividad.

Santos Guerra (1984) explica que si bien cualquier película sirve para un cine-fórum “no obstante, conviene elegir bien, ya que se trata de interesar al público en los valores estéticos del cine, en su significación artística y cultural. Las películas de calidad motivan, vinculan. Las películas de mala calidad provocan el rechazo. Habrá, pues, que acomodarse al público concreto. Si son personas principiantes no procederá seleccionar películas complejas” (p. 243). Por ello, aunque se ha dicho que un modo de valorar el buen cine es también ver cine malo, como apostilla el mismo autor, es mejor seleccionar filmes de calidad estética.

Bergala (2007) corrobora la tesis anterior cuando afirma que: “la vida (en clase y fuera de clase) es demasiado corta para perder tiempo y energía mirando y analizando malas películas. Sobre todo, porque una mala película, incluso analizada en tanto que tal, necesariamente deja huella, contamina el gusto desde el momento en que es objeto de repeticiones y de pausas sobre la imagen: la memoria inconsciente, que se ríe de los juicios de valor, retiene tanto lo bueno como lo malo” (p. 49). De forma que más allá de los contenidos hay que tener en cuenta la estética de la obra. No parece descabellado pensar que ya que se va dedicar un tiempo al visionado, que ese espacio sea fructífero y edificante también desde la perspectiva estética. Continúa afirmando Bergala (2007) que “lo mejor que puede hacer la escuela hoy es hablar ante todo de las películas como obras de arte y de cultura” (p. 49). Lo que sitúa al cine como protagonista de la actividad pedagógica, como un fin en sí mismo, más allá de la consideración extendida del cine como recurso. En cualquier caso ésta no deja de ser una propuesta formulada por un cineasta, y por ello, un juicio de parte.

Santos Guerra (1984), a caballo entre la estética y la pedagogía, establece los siguientes criterios para la selección de películas:

*a) Criterio de progresividad: Ir seleccionando a medida que crezca el interés y la capacidad del público.*

*b) Criterio de participación: Es preciso acomodarse “relativamente” al público. Relativamente porque es preciso “tirar” del público hacia arriba, exigirle, estimularle... Esa es precisamente la dinámica de la educación cinematográfica. Que el público diga lo que quiere ver, pero motivando para que vaya queriendo obras de mayor calidad.*

*c) Criterio estructural. Conviene programar con criterios orgánicos. Puede ser más interesante que “al azar”. Los criterios pueden ser muy variados: directores, nacionalidades, épocas, géneros, movimientos, temas, actores...*

*d) Criterio pluralista. No es bueno imponer al público una sola dimensión en virtud de los gustos, aficiones o caprichos del director del cine-club.*

*e) Criterio de la programación: Es muy necesario no dejar a la improvisación todo esfuerzo de la elección de películas. Si se tienen claros los objetivos que se persiguen, se podrá programar a corto y largo plazo según un orden de prioridades.*

*f) Criterio de la calidad: Decíamos que las películas mejores ofrecen mayores posibilidades formativas. Ciertamente existen inconvenientes de tipo económico, de carácter funcional (no se ha estrenado en la localidad), de tipo cronológico (no está disponible la película en las fechas que interesa...).*

*g) Criterio psicológico: Es muy importante adaptarse a la psicología evolutiva del grupo. En este sentido sería muy interesante un intercambio entre cine-clubs que programen para edades similares (Santos Guerra, 1984, p. 244).*

El bagaje cultural y los gustos estéticos del público al que se dirige la actividad deben ser tenidos en cuenta. Las personas de más edad no suelen estar familiarizados con los gustos estéticos más actuales. No les gusta la velocidad trepidante de algunas narraciones, con continuos flashback (analepsis) y flashforward (prolepsis). Estas son anacronías que no suelen entender si no está claramente insinuado en el transcurso del montaje. “El cambio rápido de planos, pensado para retener la atención de niños estadounidenses pertenecientes al medio urbano, no funciona con niños habituados a una cadencia de vida mucho más lenta. Aquellos niños eran incapaces de establecer concesiones entre los planos a un ritmo tan trepidante (P. M. Greenfield, 1985, págs. 102-103)” (Ferrés, 1995, p. 30).

Por ello, cuando un clásico del cine en blanco y negro se proyecta a un alumnado joven y urbano, estos suelen mostrar rechazo al mismo. De tal forma que una actividad, que en principio cuenta con el aliciente de que es altamente valorada por el público en general, y por el alumnado en particular, con el consiguiente valor de motivación; se convierte en un elemento de rechazo, como expresa Bravo Miralles (2010) entre sus criterios de selección de un film: “elegir películas atractivas relacionadas con el nivel educativo y edad del alumnado; pese a que este hecho parezca trivial no debe olvidarse, ya que el aburrimiento y la falta de motivación son un enemigo del aprendizaje y, precisamente, ésta es un arma de este método de aprendizaje. También hay que ser cuidadoso a la hora de ‘herir la sensibilidad’ en aras del respeto y para evitar el rechazo secundario tanto de la asignatura como de la materia de estudio” (p. 3).

Respecto a los criterios de selección, De la Torre (1997) pone el acento en los valores y contravalores que aparecen en la obra: “un programa, documental o película que promueva dichos valores puede ser calificado de formativo, siendo conveniente que exista algún tipo de orientación que ayude a identificar el valor y le prevenga del contravalor, pues unos y otro suelen aparecer juntos” (p. 60).

En cualquier caso, los criterios de selección de una película no entran dentro de las cuestiones más abordadas por los autores que han afrontado esta temática. Para la mayoría de los docentes que utilizan este recurso el aspecto fundamental a tener en cuenta cuando se va a proyectar una película es que la temática esté en sintonía con los contenidos a trabajar.

*Si apostamos por un currículum donde el cine forma parte de un sistema coherente multidisciplinar, transversalizado e integrado en el que se articulan: objetivos, procesos de aprendizaje, contenidos explícitos y latentes, desarrollo de evaluación, así como su organización, secuencialización y temporalización, es porque creemos que aprender con, por y desde el cine implica introducir contenidos y estrategias de aprendizaje que se deben ir desarrollando, según los sucesivos niveles de profundización, no sólo hasta el final de la enseñanza secundaria, sino a lo largo de toda la vida (Alonso y Pereira, 2000, p. 132).*

En algún lugar entre ambas posturas se encuentra el ansiado término medio, en la que la acción pedagógica con películas debe situarse.

Bravo Miralles (2010) ofrece unos criterios de selección de películas que suponen un catálogo de consejos coherentes con la actividad educativa.

Para este autor es preferible utilizar solamente películas de ficción, por ello en su decálogo de criterios lo sitúa en primer lugar, ya que, existen muy buenos documentales, pero también es cierto que muchos de ellos suponen clases magistrales, por lo que se estaría perdiendo todo el potente torrente emocional de las películas, y con ello la motivación y el aprendizaje que lleva aparejado. Para Coppen (1982) los intereses de los estudiantes son la clave: si estos se aburren dejan de prestar atención y pierden el hilo de la misma. De forma que hay que proyectar películas adaptadas a las franjas de edades de los educandos.

Al igual que Bergala (2007), o Santos Guerra (1984), también Bravo Miralles (2010) prioriza la necesidad de una calidad cinematográfica “mínima e imprescindible, aunque en nuestro interés predominen los aspectos didácticos y educativos” (p. 3). De forma que a pesar de indicar la prioridad de una película de calidad, ésta debería ser sacrificada en favor de los contenidos temáticos que abordasen otros filmes de características estéticas inferiores.

A continuación aparecen unas fichas de evaluación de vídeos didácticos, que bien pueden servir para los films educativos. En ellos se evidencia la prioridad de los contenidos sobre la estética del vídeo. En la primera ficha, además de la información técnica (productor, distribuidor, duración, etc.), también aparece un apartado donde hay que describir los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además de todo ello, también hay que observar las capacidades requeridas por parte del alumnado para el aprovechamiento del visionado. Entre ellas están los conocimientos previos necesarios, la capacidad lectora, el vocabulario, y demás aspectos precisos para el buen trabajo del vídeo.



### Ficha de evaluación de vídeos didácticos

TÍTULO DE LA SERIE:	<b>CAPACIDADES REQUERIDAS:</b>
TÍTULO O NÚMERO DEL PROGRAMA:	
PRODUCTOR:	CONOCIMIENTOS PREVIOS:
DISTRIBUIDOR:	CAPACIDAD LECTORA Y VOCABULARIOS:
DURACIÓN:	CAPACIDAD MATEMÁTICAS:
FECHA DE PRODUCCIÓN:	ASPECTOS DESTACABLES:
NIVEL AL QUE SE DESTINA:	ASPECTOS MEJORABLES:
TEMA:	RECOMENDACIONES DE CARÁCTER GENERAL:
OBJETIVOS (EXPLÍCITOS O IMPLÍCITOS):	EVALUADOR:
<b>DESCRIPCIÓN:</b>	EVALUACIÓN:
DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDOS:	CARGO:
ELEMENTOS CONCEPTUALES (TEORICOS):	FECHA:
ELEMENTOS DE PROCEDIMIENTO:	FIRMA DEL EVALUADOR:
ELEMENTOS ACTITUDINALES:	

### Evaluación

ALTO MEDIO BAJO

**TIPOS DE INTERACCIÓN:**

INDIVIDUAL:  
GRUPAL (pequeño grupo):  
DE CLASE (gran grupo):

**DESPIERTA EL INTERÉS DEL ALUMNO**

**OPERACIONES COGNITIVAS QUE EXIGE:**

CON RELACIÓN AL ENTORNO PROXIMO:  
CON RELACIÓN AL PROPIO CONTENIDO:  
MODOS DE EXPRESARLO:

RECEPCIÓN DE INFORMACIÓN:  
CLASIFICAR:  
ORDENAR:  
COMPARAR:  
APLICACIÓN DE REGLAS:  
ANÁLISIS:  
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS:

**MANTIENE EL PROGRAMA LA ATENCIÓN DEL ALUMNO**

**OPERACIONES COGNITIVAS QUE PERMITE:**

CON RELACIÓN AL ENTORNO PRÓXIMO:  
CON RELACIÓN AL PROPIO CONTENIDO:

RECEPCIÓN DE INFORMACIÓN:  
CLASIFICAR:  
ORDENAR:  
COMPARAR:  
APLICACIÓN DE REGLAS:  
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS:

**CALIDAD TÉCNICA**

**OBJETIVOS PERTINENTES PARA LAS NECESIDADES CURRICULARES:**

PERMITE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO

FIJA CLARAMENTE LOS OBJETIVOS:  
PERMITE PARTICIPACIÓN AL PROFESOR:  
PROPORCIONA GUÍAS PARA LA DISCUSIÓN O EL DEBATE:  
FACILITA LA REALIZACIÓN DE EJERCICIOS POSTERIORES:

*Fuente: La primera ficha de evaluación de vídeos didácticos fue propuesta por Salinas (1992). La segunda ficha fue elaborada por el "Grupo de Investigación de Tecnología Educativa" de la Universidad de Murcia dirigido por el profesor Francisco Martínez. Ambas fichas son citadas por el profesor Cabero (1994).*

Bravo Miralles (2010) expone otros criterios de importancia decreciente en la siguiente lista:

*c) Relación del film con los objetivos pedagógicos: es recomendable que el argumento de la película trate el tema y los objetivos pedagógicos de una forma central y no de manera tangencial.*

*e) Disponibilidad: en la actualidad, si son películas recientes se pueden encontrar en la mayoría de los videoclubes. También existe la posibilidad de adquirir films más antiguos a través de empresas que se dedican a esta actividad comercial.*

*f) Idioma: entendible por el alumnado (se pueden utilizar subtituladas según materia). La mayoría de los DVD usados actualmente permiten trabajar con varios idiomas.*

*g) Formato de película: por su calidad de imagen, sonido y posibilidad de reproducción en ordenador, es preferible y deseable el DVD, aunque es posible que las antiguas no se encuentren en este formato (p. 3).*

La máxima debe ser que la película ha de ser comprensible para el alumnado que participará en el cine-fórum. Coppen (1982) añade que el criterio de selección tiene que girar en torno a la experiencia del estudiante. Por ello el vocabulario debe ser comprensible, particularmente las palabras importantes o claves de la película, de lo contrario, no se producirá el aprendizaje.

Fernandes siguiendo a Almacellas (2004: 30-31), ha establecido “algunas exigencias necesarias para la formación ética a través del medio cinematográfico: seleccionar la película en función de los objetivos formativos que se pretende alcanzar. Es imprescindible que el tema y el argumento afecten a los intereses o prioridades vitales de los alumnos para que empaticen con las situaciones y los personajes y se impliquen en el conflicto humano que allí aparece” (Fernandes José Gonçalves, 2009, pp. 302-303).

Otro aspecto a tener en cuenta es la duración de la película. Resulta de capital importancia dada la estructura organizativa de los centros. Encajar estas actividades en horarios rígidos resulta a menudo harto difícil. Por otro lado, una película muy larga acorta tiempo al fórum. Este extremo se está comenzando a paliar con estructuras horarias más flexibles, en mayor medida en la etapa de Infantil y primeros cursos de la etapa de Primaria, pues un mismo maestro o maestra es la encargada de impartir la mayoría de las asignaturas. También ocurre lo propio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad

de Málaga, donde un mismo docente puede acumular todas las horas de docencia para un mismo grupo y una misma asignatura en el mismo día, de forma que puede realizar actividades de Enseñanza y Aprendizaje como el cine-fórum.

En este sentido se puede afirmar que el criterio de selección de películas debe realizarse en función de la edad y las características del grupo. Para ello se puede partir de un tema, y buscar una película atinente a la cuestión, o bien partir de una película que reúne cualidades para la materia, y diseñar la actividad desde el film. En cualquier caso la obra ha sido seleccionada a priori según los criterios de adecuación a los temas que la asignatura o el área trata, ya sean valores y contravalores, ya sean aspectos conceptuales de la misma.

Todo ello nos sitúa ante una elección realizada para una finalidad concreta, que coincide con los contenidos a trabajar en las materias, y que por ende están en consonancia con la finalidad del cine-fórum. El mensaje central de la obra debe ser la cuestión a tratar durante el cine-fórum, aunque a veces ocurre que son ideas secundarias del film las que deben ser objeto del debate.

En cualquier caso la película debe ser lo suficientemente sugerente para que el fórum no se cierre en torno a un único tema, si bien esto dependerá de los papeles que adopten docentes y discentes.

Algunas películas son tan atractivas que suponen un estímulo positivo para los espectadores, son herramientas educadoras en sí mismas, por lo que su empleo en los centros educativos está justificado más allá de lo que establezcan los contenidos del currículum.

Dos últimas anotaciones respecto a la estética del film como criterio de selección:

Por un lado está el problema de la formación estética del docente que tiene que realizar la elección. Si para saber admirar una catedral o un cuadro hay que saber sobre su creador, sus intenciones, los que financian la obra, y todo lo demás, no resulta menos importante conocer los detalles de una obra



cinematográfica. De igual forma conviene saber sobre las técnicas empleadas, montaje, escenas, planos, colores,... En definitiva, y sobre el tema que nos ocupa, hay que estar mínimamente iniciado en el lenguaje del cine, lo que se ha venido en llamar alfabetización audiovisual. A algún docente le podría resultar bella la película *Rambo 2* (1985), y desde luego a muchos alumnos así les parece, aunque los expertos no la estiman de igual forma.

Cabría preguntarse sobre la formación estética de los docentes respecto a este arte, si como varios autores apuntan, hay que elegir buenas películas desde una perspectiva estética. Es decir, para elegir con criterio estético hay que tener ese requisito, pues como decían los griegos: nada da lo que no tiene. Ferrés (1995) lo apunta de la siguiente forma: “No se comprende que sólo se puede adoptar una actitud reflexiva y crítica ante el medio si existe un conocimiento técnico y expresivo del mismo” (p. 108).

Por otro lado está la posibilidad de que una película sea tan atractiva que dejen los aspectos centrales a debatir a un lado, debido al posible ensimismamiento que produce su visionado.

### ***VII. 6. La técnica del cine-fórum***

Existen varios términos que se refieren a una misma actividad: ver una película y posteriormente realizar un debate. En este sentido encontramos el concepto de cine club, que desde el punto de vista de la pedagogía es definido como: “grupo de alumnos que se especializan en el estudio del cine y sus producciones, con vistas a presentar a sus compañeros películas comentadas y que se discuten en común” (Vial, 1984, p. 83).

Sin embargo el término más extendido para la actividad es el de cine-fórum, entendido éste como una estrategia de Enseñanza-Aprendizaje que consiste en proyectar una película y realizar un debate sobre la misma, o sobre algunos aspectos susceptibles de ser abordados mediante la película.

Santos Guerra (1984) lo define de la siguiente forma: “El cine-fórum es una forma de cultura cinematográfica que consiste, resumidamente, en la proyección de una película y el posterior coloquio sobre ella” (p. 243). Esta definición tiene dos componentes, en el primero de ellos se refiere a la “cultura cinematográfica”, aquí nos deja ver el profesor leonés su vertiente más cinéfila. Tan sólo los profesores cinéfilos incluirían este término en la definición. Respecto a la segunda parte de la definición, es genérica, por lo que toda buena definición de cine-fórum la incluirá, ya que en esencia se trata de una proyección de una película y su posterior debate.

González Martel (1996) claramente influido por las ideas de Fernando G. Lucini sobre el disco-fórum define el cine-fórum de la siguiente forma: “una actividad grupal en la que a partir del lenguaje cinematográfico o el cine, y a través de una dinámica interactiva o de comunicación entre sus participantes, se pretende llegar al descubrimiento, la interiorización y la vivencia de unas realidades y actitudes latentes en el grupo o proyectadas en la sociedad” (p.143). Otra definición fundamentada es la siguiente: “el cine-fórum es un sistema adecuado que permite que el profesor y sus alumnos ante el visionado de una película analicen «coloquialmente la misma, no limitándose al contenido temático, sino a todos los elementos que la componen y a cómo se armonizan para construir la obra» (Nadal y Pérez, 1991: 76)”, (Fernandes José Gonçalves, 2009, p. 302). Nuevamente se aprecia el aspecto cinéfilo de la actividad, puesto que los autores hacen referencia a la necesidad de partir del lenguaje cinematográfico.

A la luz de las definiciones consultadas cabe concluir que el componente de cinefilia está presente en la actividad. Por ello se habla de la película y sus contenidos pero también de cómo se han transmitido esos mensajes que en el film se aprecia a través del lenguaje propio del medio.

Respecto al momento del fórum hay que apuntar que lo más habitual es realizarlo después del visionado completo del film, si bien “a veces se puede interrumpir la proyección para analizar una parte, un plano, una secuencia... Tiene el inconveniente de “romper” la unidad de la obra, pero puede servir para

“distanciar” de la película, para situarse como crítico y no ser absorbido por la película” (Santos Guerra, 1984, p. 247).

Cabero y Córdoba (2009) inciden en la necesidad de realizar un visionado completo para tener una visión general de la obra, pero además apuntan que es recomendable realizar un segundo visionado de las escenas más importantes desde la perspectiva del profesor: secuencias específicas, diálogos concretos, acciones con comunicación no verbal” (p. 49). De esta forma se consigue tener una perspectiva global de la película, al tiempo que se profundiza en las secuencias más importantes.

Por otra parte también es posible ceñirse a un fragmento de la obra, pues para muchos docentes no resulta “rentable” en términos de tiempo dedicar hora y media o dos horas de visionado para debatir sobre unos contenidos que están concentrados en uno o varios fragmentos de la obra. Aunque es muy poco frecuente, en ocasiones hay profesores que reducen la duración de un film de dos horas a menos de treinta minutos. Lo que supone una labor de realización. Lógicamente esta hecho supone el extremo que evidencia la utilización de la obra cinematográfica con fines estrictamente didácticos, esto es, como medio para abordar los contenidos propios de la asignatura en cuestión.

### ***VII. 7. Justificación del cine-fórum***

Una característica definitoria de esta investigación es la vinculación del empleo del cine en la educación con la finalidad de desarrollar una ciudadanía activa y participativa, y por ello mucho más democrática.

Democracia significa que el pueblo toma las decisiones, y que por ello, en última instancia es la ciudadanía la que gobierna, como así lo establece la Constitución Española (1978): “La soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado” (Artículo 1.2). Si del pueblo emanan los poderes del Estado cabe suponer que el pueblo no sólo debe tener juicio, sino además, buen juicio. Tener juicio es tener criterio para emitir esos juicios de valor, y para que esos juicios de valor tengan valor, si se permite el

juego de palabras, antes hay que haber desarrollado esa capacidad crítica. Pero, ¿qué papel juega el cine en esta finalidad? Para no reiterar en la línea argumental, pues esta pregunta se abordó en otro epígrafe, sólo citaré otra investigación realizada en 2009 que apuntaba en la misma dirección: “conocer e interpretar el cine implica el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado, la cual «permite ir transmitiendo una serie de contenidos relacionados con la cultura de la imagen en movimiento, que afecta a su formación global como consumidores de imágenes, en primer lugar, y como posibles –y excepcionales– creadores o creadoras» (Coll, Selva y Solà, 1995b: 8)”, (Fernandes José Gonçalves, 2009, p. 302).

Cabría cuestionarse el sentido de la puesta en práctica de esta dinámica. A lo que habría que responder con algunas características que la justifican, y la convierte en una estrategia de primer orden. Se emplea aquí la palabra “justificación” que quizás no sea la que más justicia haga al empleo del cine-fórum, puesto que la misma no está exenta de ciertas connotaciones peyorativas. Cuando uno tiene que justificar algo, o justificarse a sí mismo, significa que no parece que sea lo más apropiado. A ningún docente se le ocurre justificar una clase magistral, incluso dictando unos apuntes que ya están amarillos por el tiempo transcurrido desde que ellos mismos lo anotaron. Eso es lo que habría que justificar, y no el empleo de estrategias que a estas alturas de la historia ya no son tan novedosas.

Hecha la aclaración previa se expondrán las justificaciones aportadas por el profesor Sánchez Herrera (s. f.) para el empleo de los filmes como recurso didáctico en ciencias sociales:

*- Complementa y profundiza temas a estudiar en las asignaturas. Anima a la discusión y ayuda a la comprensión de los contenidos. El profesor jugaría un papel de orientador, moderador y mediador.*

*-Permite comprender aspectos relacionados y que forman parte de un todo.*

*-Ayuda a entender la sociedad, las relaciones de poder, las mentalidades y cuestiones de la vida cotidiana. Pierre Sorlin afirma que las*

*películas nos hablan más de cómo es la sociedad que las ha realizado, del contexto, que del hecho histórico o anécdota que pretenden contar.*

*-Enseña a ver las películas como algo más que un mero producto de ocio y consumo. Es decir, genera hábitos de observación, reflexión, análisis, comprensión, síntesis, relación e interpretación. Posibilita la crítica, la contestación y el compromiso democrático.*

*-Contribuye a la formación general mediante la obtención de conocimientos, habilidades, actitudes (con relación a deberes y derechos) y valores. O sea, que ayuda a la socialización de los ciudadanos en el sistema democrático. Lo cual es tanto como decir que ideológicamente las ciencias sociales tienen un compromiso con la democracia (documento en línea).*

Nuevamente en estos párrafos encontramos la conexión entre el desarrollo democrático, y la capacidad crítica de la ciudadanía. Aunque esta justificación la circunscribe el citado profesor al campo de las ciencias sociales, bien podrían considerarse justificativos de todo sistema educativo. No obstante no se puede obviar el hecho de que las Ciencias Sociales forman parte elemental del mismo.

Las anteriores justificaciones no son las únicas que Sánchez Herrera (s.f.) expone, además hace alusión al desarrollo de la capacidad de observación de una misma cuestión desde diferentes perspectivas y niveles de lectura. De forma que se puede abordar un tema que aparece en una película, tanto desde la perspectiva teórica, como desde la óptica metalingüística.

Sánchez Herrera (s. f.) también apunta que “descubre la riqueza de las culturas diferentes a la propia, evitando el etnocentrismo estrecho y empobrecedor” (Documento en línea). A lo que hay que añadir que no sólo amplía el horizonte cultural, sino también el individual, presentando otras vidas que transcurren en una misma cultura pero con circunstancias absolutamente diferentes. De forma que contribuye a desarrollar la capacidad de empatía, tan necesaria para el desarrollo solidario que debe llevar aparejado esta ciudadanía del siglo XXI.

El citado profesor también afirma que el cine-fórum “incita a adquirir la afición al cine (cinefilia) en particular y al conocimiento de la cultura popular y de masas en general” (Sánchez Herrera, s. f., documento en línea). Aquí cabría

matizar que, atendiendo a su origen etimológico, la cinefilia es el amor al cine, sin embargo tal situación ya se da en la mayoría de la población, pues a cualquiera podría extrañarle que alguien confesase que no le gusta ver cine, al menos en la cultura occidental. En cualquier caso, a lo que sí contribuye el cine es al desarrollo de la alfabetización audiovisual. Aspecto que no está contemplado entre los citados en los párrafos anteriores, pero que, sin lugar a dudas, es uno de los argumentos justificativos para llevar a cabo un cine-fórum.

De lo contrario, se realizaría un fórum sobre una temática que aparece en una película, pero no un cine-fórum. Como es de entender, no es lo mismo situar a la película como eje central de un debate, que utilizar el mismo film como excusa para hablar de una temática.

El mensaje del texto audiovisual puede ser atingente a la película de forma evidente (clara y distinta), o por el contrario extraerlo del texto con sacacorchos, que también tiene su mérito, pues requiere leer entre líneas, más allá de la evidencia.

Todos estos postulados son tratados a lo largo de la presente investigación. A todos ellos se podría añadir una característica que es fundamental, quizás la más importante. Se trata del uso con fines educativos del torrente emocional que desencadena la película mediante el lenguaje cinematográfico.

Expuesta la justificación, y en consonancia con la misma se establecen los objetivos principales perseguidos con esta técnica pedagógica. Para González Martel (1996) lo que se persigue en un cine-fórum es:

*Vivir un proceso de interiorización crítica en la que queden comprometidas nuestra propia experiencia y nuestra realidad más profunda.*

*Crear una dinámica de comunicación interpersonal (invitación a la libre expresión de lo percibido y lo sentido).*

*Entablar un diálogo en el que, a partir de lo expresado individualmente, se pueda llegar a una profundidad compartida sobre la*

*problemática planteada y al planteamiento o búsqueda de unos cauces de acción sobre ella: compromisos, cambios de actitudes, etc. (p. 146).*

*Resulta especialmente relevante como cada uno de los tres objetivos están conectados, ya que se trata de un proceso de interiorización crítica a partir de nuestras experiencias, y cómo a partir de ésta, y mediante la puesta en común de lo “percibido y sentido” se puede llegar a alcanzar compromisos y cambios de actitudes. Esto es, desde la emoción y su comunicación se alcanza una conciencia compartida a través del grupo que mueve al cambio de actitud y por ende de comportamiento. De manera que “el objetivo final del cine-fórum es la toma de conciencia crítica y creadora -individual y colectiva- de la realidad y la movilización del sentimiento, de las actitudes y de la acción personal hacia el logro de una transformación positiva de esa realidad; es decir, la integración del lenguaje y de la experiencia cinematográfica como un hecho que puede resultarnos profundamente humanizador” (González Martel, 1996, pp. 152-153).*

Con la lectura y relectura de este objetivo final se comprende el ámbito del saber desde el que parte el autor, que no es otro sino el de la filosofía, que se caracteriza por buscar una explicación radical y última de la realidad. Es por ello que apunte al conocimiento de la realidad y su transformación como objetivo final del cine-fórum. A nadie se le escapa el carácter general del mismo, motivo por el cual sirve para abarcar todos los cine-fóruns. Sin embargo, este objetivo es tan general que debería servir para cualquier acto de intervención educativa. La pedagogía en particular tiene la obligación moral de conocer la realidad para transformarla. En este sentido se hace eco en estas líneas de la undécima tesis sobre Feuerbach, que Marx escribe en 1845: “los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (Engels y Marx, 2006, p. 59).

Si el sistema educativo no asume este compromiso, si en los centros educativos no se lleva a cabo este reto, entonces éste sólo sirve para etiquetar y certificar para qué sirve cada individuo, y como bien saben algunos teóricos de la pedagogía, tiene mucho más que ver con la procedencia social de cada persona y las circunstancias que lo rodean, que de las capacidades reales de las personas.

## **VII. 8. Preparación y estrategia del cine-fórum**

La preparación de un cine-fórum dependerá de los objetivos que se persigan con la proyección de la película. Lógicamente, si se trata de una actividad eminentemente lúdica, donde este aspecto tiene un mayor peso que el trabajo de unos contenidos en una asignatura, no parece lo más apropiado realizar una ficha con actividades para trabajar durante la proyección y el posterior debate. En cualquier caso, la mayor preparación de la actividad dependerá de los objetivos que priman en la misma. Y estos objetivos serán coherentes con el público al que van dirigidos. Nunca podrá ser la misma ficha de trabajo la que se prepare para un grupo de ancianos que no han tenido la oportunidad de aprender a leer y escribir hasta que han llegado al crepúsculo de sus vidas; que el que se debe preparar para un grupo de estudiantes de último curso de alguna de las titulaciones relacionadas con la educación, o incluso de Ciencias de la Comunicación, cuyo grado de alfabetización mediática será mayor que el de los futuros docentes. Y muy particularmente en el dominio del lenguaje audiovisual.

Así pues, el *target group* o público objetivo como dicen los publicistas, resulta crucial para la preparación de un buen cine-fórum. El público objetivo no es un dato más a tener en cuenta, es el dato que determinará todo el diseño de la actividad. De la misma forma que ocurre cuando se diseña una campaña publicitaria. Todo está en función de este dato.

En la preparación del cine-fórum hay que seguir los siguientes pasos:

### **1. Trabajos previos al visionado**

En este epígrafe hay que aclarar que se trata de unas pautas previas al visionado, pero que tienen como objetivo el trabajo posterior del lenguaje audiovisual del video, y no sólo de los contenidos propios ligados a las materias. No es lo frecuente, más allá de las asignaturas propias entroncadas con las imágenes. Sin embargo sería lo idóneo cuando se decide trabajar con este formato.



En primer lugar, el docente tiene que realizar el visionado del texto audiovisual, esto es algo que se abordó en los criterios de selección de un film.

En cualquier caso hay que recordar que la película debe tener una calidad estética suficiente, pues a apreciar el cine de calidad se aprende viendo buenas películas. Por ello hay que tener en cuenta el siguiente apunte:

*En la fase remota el profesor debe observar con anterioridad el programa de TV o el video para distinguir los elementos audiovisuales que pueden servir para el aprendizaje de sus alumnos, para considerar sus atributos y así definir los objetivos que pretende alcanzar con la utilización del videoprograma. De esta manera el profesor, a partir de la observación del video, construye un proyecto de uso del video con una estructura básica de tres fases diferenciadas: actividades antes de la observación, durante la observación y posteriores (Herrera Laguna, s. f., p. 5).*

Además, hay que comprobar el correcto funcionamiento del equipo de proyección, ya sea televisión, DVD, pantalla y equipo de sonido. También hay que cuidar las condiciones lumínicas, y una correcta distribución del mobiliario, para que todos los alumnos y alumnas tengan buena visión de la pantalla.

2. En función de los objetivos y contenidos que se vayan a trabajar se elegirá una película. La elección de la misma debe ser fruto de la reflexión y el diálogo con los alumnos. El tema de la selección de la misma se desarrolla de forma más extensa en el epígrafe criterios de selección de películas que aparece tanto en el estado de la cuestión como en el informe de la investigación que se ha realizado.

3. Muchos autores creen necesario la realización de una ficha técnica, sin embargo algunos pedagogos consultados no otorgan importancia a esta ficha técnica. En cualquier caso, si uno de los objetivos expuestos es el de desarrollar la cinefilia del alumnado, exponer una ficha técnica previo al visionado puede resultar apropiado, siempre en función de las características del alumnado.

La ficha técnica debe incluir aspectos artísticos de la película: director, productor, actores, etc. Aunque más relevante es la información sobre el contexto histórico y cinematográfico del film, así como el género al que pertenece la obra.

4. Preparar una ficha didáctica para el desarrollo de la actividad, donde aparezcan los centros de interés que se pretenden trabajar. Estos centros de interés pueden ir acompañados de algunas preguntas que se puedan realizar a los espectadores para dirigir o encauzar el debate. Esta ficha didáctica es la que realiza el profesor para sí mismo con el objetivo de planificar esta actividad.

5. Preparar una ficha de actividades, si procede, para los espectadores. Además de la ficha didáctica, el profesor puede diseñar una ficha de actividades para los participantes. Lo que Herrera Laguna (s. f.) denomina “la estrategia didáctica”, es decir, “cómo va a ser utilizado el medio, con qué actividades, con qué ejercicios y técnicas de dinámicas de grupos se van a complementar (p. 5).

6. Las condiciones. Considerar el espacio escolar, las instalaciones y los equipos necesarios. Las mismas dependerán, como todo lo demás, de los objetivos planteados. Se suele incluir actividades tan tradicionales como la realización de un breve resumen de la película, algunos docentes demandan opiniones personales en el mismo, y otros prefieren que no se realicen estas valoraciones personales. En cualquier caso, y a la luz de las justificaciones y objetivos expuestos en esta investigación, y fundamentados respectivamente en Sánchez Herrera (s. f.) y González Martel (1996), no parece sensato obviar las valoraciones personales, pues mediante esta actividad de grupo se trata de vincular nuestras experiencias y emociones a lo que aparece en el film, y utilizar todo ello como motor del cambio.

Otra actividad que se puede incluir en la ficha es la identificación de escenas de la película en las que se presenten situaciones que están relacionadas con los contenidos trabajados en clase. Es decir, buscar la relación de la película con la teoría estudiada.

También se puede pedir que relacionen a los personajes con teorías que expliquen su comportamiento. Esto no sólo es útil en el campo de la Psicología, sino también en el de la Sociología, Psicología Social, Pedagogía, Ciencias Políticas, etc.

Las preguntas se irán concretando en función del área temática y los contenidos que se pretendan tratar.

Por otro lado, realizar algunas preguntas relacionadas con los valores y antivalores que aparecen en la película resulta apropiado, puesto que, como es conocido, el cine es una herramienta que se presta, como pocas, a este tipo de contenidos.

Dependiendo del nivel de los espectadores se puede preguntar por los mensajes implícitos, esto es, la lectura del lenguaje connotativo.

No es habitual que algún profesor pregunte por elementos del lenguaje cinematográfico que emplea el director y su equipo al servicio de los mensajes que pretende transmitir. Sin embargo resulta una pregunta apropiada si tenemos en cuenta la necesidad de alfabetización audiovisual que continúa siendo un arcano del sistema educativo español. Pero ¿cómo afrontar el desarrollo del lenguaje audiovisual en los cine-fórum? Bien potenciando que el alumnado libremente aporte sus conocimientos al respecto, o bien imponiendo en alguna medida tal situación.

Por otro lado hay que tener en cuenta que el aspecto lúdico se ve mermado cuando la actividad está excesivamente estructurada y cerrada mediante una ficha didáctica. Y el elemento motivador que siempre lleva aparejado esta actividad puede convertirse en algo detestable, consiguiendo el efecto contrario. Por lo que en vez de potenciar la cinefilia se conseguiría la cinefobia.

Los cuatro primeros puntos serían propios de la fase de planificación de la actividad, en la que el profesor o profesora tiene que diseñar el desarrollo de la misma. Utilizando la terminología platónica, hasta aquí todo está en la fase ideal, a partir de ahora se interactúa con el alumnado buscando la materialización de la actividad, esto es, su puesta en práctica.

7. Presentación de la película, o ambientación, como es denominada por Pereira (2005). Para González Martel, (1996) la presentación de la película

es el punto de partida de todo cine-fórum, debe ser breve, y tratar con sencillez algunos comentarios de la ficha técnica, o incluso un anecdotario, si resulta pertinente, sobre su realización. Algún aspecto curioso sobre actores o directores que puedan aportar un incremento de la motivación para el visionado.

8. Explicar a los espectadores los objetivos que se van a trabajar con esta dinámica, y la relación de éstos con los contenidos. Aunque González Martel (1996) no lo expone en este orden, cabe entender que ésta es la secuencia lógica en la actividad. Coppen (1982) afirma que “deben saber la razón para la que van a ver la película y en lo que se tienen que fijar” (p.143). También resulta conveniente según la misma autora escribir y explicar los nuevos conceptos relacionados con el posterior visionado, y hacer lo propio con aspectos técnicos del lenguaje cinematográfico.

9. González Martel (1996) incluye en la presentación de la película los siguientes aspectos: “el ritmo o la dinámica de trabajo que se va a seguir a lo largo de toda la sesión. Y, finalmente, la película que va a proyectarse, sin anticipar nada de su contenido, para que los alumnos y alumnas en ningún caso se sientan mediatizados o condicionados en sus percepciones o sentimientos” (p. 149).

Herrera Laguna (s. f.) incide en la recomendación de no adelantar los contenidos para no condicionar el visionado. Por otro lado, este autor apunta la palabra programa, que es sustituible por película, vídeo o texto audiovisual: “la introducción previa a la observación del programa tiene como propósito situar a los estudiantes en un contexto específico, crear un ambiente propicio y fomentar una actitud positiva hacia el programa, crear expectativas y destruir las falsas. Cabe señalar que los programas motivadores por sí mismos no necesitan un clima previo” (p. 7).

10. Proyección de la película.

Para muchos, este punto resulta de poca importancia, no así para los cinéfilos, y para muchos pedagogos, que afirman que el cuidado de las

condiciones del visionado resulta de gran importancia. “Para poder crear la verdadera y mágica atmósfera comunicativa que el cine puede propiciar, lo ideal sería realizar la proyección con un equipo de 16 mm”. [...] Incuestionablemente, lo que tenemos que conseguir es que la proyección se realice en las mejores condiciones posibles” (González Martel, 1996, p. 150). Pereira (2005) añade que se precisa silencio y concentración, y que la sala reúna las condiciones idóneas de visión y audición. Herrera Laguna (s. f.) cita a Ferrés (1994) quien realiza algunas indicaciones que se han de tener en cuenta para la proyección:

Respetar las distancias mínima y máxima respecto al televisor, o la pantalla en su caso, así como el ángulo máximo de visibilidad lateral. Lo más recomendable es situarse de manera perpendicular a la pequeña pantalla.

*En cuanto a la distancia, algunos especialistas recomiendan como óptima una distancia equivalente a cinco veces la anchura de la pantalla. En cualquier caso, recomiendan no situarse ni a una distancia superior a doce veces la anchura de la pantalla, ni a una menor a tres veces. En cuanto al ángulo de visibilidad lateral óptima, hay acuerdo en los 30 grados, es decir, conviene no situarse más allá de los 30 grados respecto a la perpendicular a la pantalla.*

*Se debe cuidar también la altura a la que esté situada el televisor, de manera que no obligue a forzar la vista ni a adoptar posturas que produzcan defectos en la columna vertebral (Herrera Laguna, s. f., p. 9).*

En cualquier caso, advierte Herrera Laguna (s. f.), el aula y su mobiliario deben “contribuir a que los alumnos noten que se encuentran en su ambiente cotidiano de aprendizaje para aprender con los medios o sin ellos” (p. 9).

Las condiciones lumínicas son igualmente importante, para Herrera Laguna (s. f.) demasiada luz no es recomendable, como tampoco lo es realizar el visionado a oscuras. “Lo ideal es hacerlo con una luz indirecta, situada detrás de los espectadores, de manera que contrarreste el parpadeo de la imagen” (p. 10). A oscuras emula en mayor medida la sala de cine, pero impide tomar notas, algo que sí se puede hacer en penumbra.

La calidad del audio debe ser óptima, de lo contrario exige un mayor esfuerzo de concentración para intentar adivinar lo que se dice en el film. Cuando esto sucede, a menudo se pierde el interés por la película transcurridos unos minutos. Para ello hay que tener en cuenta las condiciones acústicas del aula, o del salón. Si la relación entre el espacio y el alumnado no resulta apropiada, habría que considerar la posibilidad de utilizar amplificadores que mejoren la calidad del audio de la película.

Para Herrera Laguna (s. f.) “durante la observación del video, el profesor debe procurar no salirse del aula, leer o conversar con otra persona. El alumno no debe percibir un ambiente diferente al de una situación de aprendizaje. El profesor puede aprovechar la proyección del video para observar las reacciones de los alumnos” (p. 10).

Durante la fase de proyección hay que tomar una decisión sobre la posibilidad de interrupción de la misma, toda vez que existen dos posibilidades: realizar el visionado completo sin interrupción o con paradas para aclarar o fijar la atención sobre aspectos relevantes. Coppen (1982) afirma que “el acompañamiento verbal en el cine es igualmente importante. El comentario añade énfasis, dirige la atención, ayuda a establecer relaciones o a dar significado al material visual” (p. 138). Santos Guerra (1984) amplía lo expresado cuando apunta que si bien la interrupción es una posibilidad, hay que contemplar el inconveniente que ello conlleva, esto es, que rompe la unidad de la obra, y de paso, la magia del cine, aunque puede servir para tomar distancia respecto de la película, “para situarse como crítico y no ser absorbido por la película” (p. 247).

En cualquier caso debe ser el docente y/o los discentes quienes decidan sobre la mejor fórmula para llevar a cabo esa dinámica, y que lógicamente dependerá de los objetivos planteados para la actividad, y por ello, del contexto de la misma. Si se trata de una actividad de final de curso, y con un claro matiz lúdico, lógicamente la interrupción no tendría sentido. Sin embargo si se trata de una actividad muy planificada donde se precisa abordar determinados

contenidos del currículum puede ser interesante y conveniente realizar algunas paradas aclaratorias para llamar la atención sobre algunos aspectos concretos.

Cuando la película es documental no se corre el peligro de romper la magia del cine, pues el grado de implicación emocional es menor en este tipo de géneros que en el cine de ficción.

Por todo ello, en la mayoría de proyecciones que se realizan en el ámbito educativo, puede resultar conveniente interrumpir la proyección para realizar alguna observación respecto a un plano o una secuencia de la obra, esta observación puede ser una valoración estética de ese fragmento, o puede referirse a algún aspecto de los contenidos que se estén trabajando en la asignatura, y que están íntimamente relacionado con la secuencia en cuestión.

11. Debate de la película. Coppen (1982) afirma que después de la proyección “viene ahora la consolidación” (p. 143). Pereira (2005) la denomina “fase de profundización y síntesis” (p. 210). En cualquier caso se trataría del cine-fórum propiamente dicho. Sin embargo Córdoba y Cabero (2009) afirman que antes de comenzar con el debate es recomendable que “el profesor realice una síntesis o recapitulación de la misma, que pueda servir de utilidad para facilitar su explotación educativa” (p. 58). El debate es la parte de la actividad que puede resultar más enriquecedora, y de la que en gran medida dependerá el éxito de la misma. No significa que durante la actividad previa al visionado no sea importante, pues todas tienen su importancia. Pero si recordamos las definiciones aportadas por distintos autores se podía apreciar algunas características como denominador común de la actividad. Una de ellas es la que hace alusión a la actividad de grupo. Si no existe un buen debate sobre la película la actividad habrá sido poco enriquecedora.

12. Segunda proyección. Hay profesores que estiman necesario este segundo visionado: “hay que hacer explícita la estructura de la película, de manera que durante la segunda proyección se pueda apreciar el orden que subyace a las primeras impresiones inconexas. Se añaden detalles y se corrigen las inexactitudes. Después de la segunda proyección viene un período de

actividades adaptadas al objetivo de la película y a la respuesta que se trate de obtener” (Coppen, 1982, p. 143). Cabría añadir sin embargo, que este segundo visionado dependerá de las características propias de la materia, y en general, del contexto de la actividad. De forma que si no se dispone del tiempo necesario para un segundo visionado resulta comprensible que éste no se produzca. Máxime si se tiene en cuenta que, en la educación, al igual que en todo lo que existe bajo el cielo, se vive bajo la dictadura del tiempo. Pero con el agravante de que hay que cumplir los preceptos normativos que el propio ser humano le impone a sus congéneres. Es decir, no se trata de que la naturaleza temporal del hombre se imponga, que también, sino que a esto hay que añadir algo peor, el propio hombre impone leyes que a menudo entorpecen el proceso educativo. Así las cosas, a la mayoría de los docentes no les resulta posible dedicar unas cinco horas a la esta actividad cinematográfica.

Por el contrario, en materias como las propias del aprendizaje de una lengua extranjera, este segundo visionado se hace no sólo recomendable, sino además muy necesario por varias razones de carácter didáctico: mayor tiempo de exposición a la lengua (input), mejor comprensión del texto, pues con un solo visionado no se captan muchos aspectos que impiden la comprensión de la obra, y con él, su disfrute.

También en documentales densos cargados de conceptos se hace recomendable un segundo visionado. En mayor medida si la obra audiovisual es de corta duración, cuajada de teoría y de rápido tratamiento. Sería el equivalente a una clase magistral grabada.

Santos Guerra (1984) resume todo el proceso de la siguiente forma: “normalmente hay una explicación sobre los valores del film a cargo de un presentador o director. Esta disertación suele hacerse antes de la proyección, aunque también puede realizarse después de la proyección y antes del diálogo aprovechando la reciente contemplación de la cinta. El esquema general de la sesión suele ser, pues: presentación-proyección-coloquio” (p.243). Como se puede apreciar, esquemáticamente se trata de: preparar, presentar, proyectar, debatir, y en su caso, volver a proyectar.



### ***VII. 9. Características del cine-fórum***

La propia definición de cine-fórum ofrece los elementos principales que caracterizan la actividad. Para González Martel (1996) esa experiencia grupal de intercambio de opiniones evidencia “la variedad de los planteamientos y de las sensaciones percibidas en el grupo; riqueza y variedad que nos proporcionará la coyuntura adecuada para el diálogo. De ahí la importancia de desarrollar la técnica del cine-fórum dentro de un adecuado y positivo clima de grupo” (p.144).

Este autor explica que al poner en común nuestras propias sensaciones y planteamientos sobre “lo evocado y significado en la película, podremos ser capaces de “realizar un autoanálisis crítico de nuestras posturas personales y compartidas” (p. 145).

Por ello, con el empleo del cine-fórum se estaría potenciando el desarrollo de un espectador activo, paso fundamental para lograr el desarrollo de ese concepto mencionado, de ciudadano activo y participativo, que ha servido de hilo conductor a lo largo de estas páginas.

Las características fundamentales que ha de tener esta estrategia de actividad grupal son las siguientes:

1. Es una estrategia de Enseñanza/Aprendizaje. Aunque los que organicen un cine-fórum no lo hagan con finalidad educativa, y les mueva en exclusiva el interés de ver una buena película y charlar entre amigos sobre la misma, indudablemente en ese proceso se está aprendiendo, o mejor expresado, se está creando un contexto de aprendizaje. Nadie puede dudar de que la vida es un aprendizaje continuo, cada día que pasa y uno sale a la calle a resolver los problemas que van surgiendo sobre la marcha, es un día que se aprende algo, o se debería aprender. Existe una frase, de esas que se escuchan por los mundos de cuando en cuando, como parte del refranero popular, que dice así: “todos los días son días de aprender”, y en ello estamos, en el aprendizaje compartido. De

forma que cabría apostillar “y ¡ay! de aquellos que no aprendan cada día algo”. Todo cambia tan rápido que a algunos les produce vértigo.

En cualquier caso, y al margen de otros posibles usos, el cine-fórum es una estrategia de enseñanza y aprendizaje basada en la reflexión crítica y compartida sobre las actitudes, valores, contravalores y creencias de los participantes en el debate, pero también puestas en relación con la película proyectada y con las sociedades humanas en general. Con la finalidad de que se produzca un diálogo enriquecedor entre los participantes que permita ampliar el horizonte personal de cada uno a través de la experiencias compartidas de los otros.

Cabe añadir que toda actividad educativa debería ser motivadora. El éxito de la misma guarda estrecha relación con lo sugestiva que ésta resulte. Este es el reto de la planificación del docente, se trata de saber combinar los objetivos didácticos que se persiguen, con las valoraciones estéticas propias del lenguaje audiovisual, de forma que sea una actividad motivadora a la par que educativa. Aunque más que combinar, se trata de incluir entre los objetivos de la actividad, el aspecto del lenguaje cinematográfico, y la motivación del alumnado.

2. Es una actividad de grupo, donde el número de asistentes a la actividad es importante. En grupos demasiado numerosos la participación de todos se hace muy difícil. El número de participantes en esta actividad dependerá de las circunstancias. Es decir, no podrá ser igual que un grupo de amigos decidan organizar un visionado y luego realizar un debate sobre la misma, que un profesor universitario que organiza esta actividad para 150 alumnos, donde el número le viene impuesto por razones laborales. Resulta razonable pensar que entre 10 y 20 personas se puede organizar una excelente sesión de cine-fórum, donde todos puedan participar aportando sus reflexiones. Si el número es mayor hay que buscar estrategias de participación.

3. La disposición del aula. Al igual que la participación, la disposición del mobiliario en el aula es un elemento importante a tener en cuenta. En un cine-fórum con más de 150 personas hacinados en un aula universitaria, donde

el mobiliario está dispuesto en forma de filas de bancos fijos entorpece la comunicación, y por ello la dinámica de la actividad. Es fácil comprender que para debatir sobre algo no parece lo más apropiado estar viendo el cogote del compañero o compañera sentado de espaldas al orador de turno.

La mejor forma para organizar el aula es la disposición de las sillas en forma de “U” o de “O”, de tal forma que todos se puedan ver las caras. En el transcurso de una entrevista Murillo Mas (2013) (Ilustre Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga) pronunció las siguientes palabras: “los espacios también educan” (documento en audio, entrevista del 24/07/2013-24’). Un espacio en el que todos sus integrantes están en igualdad de condiciones respecto a un centro, y donde todos se pueden ver las caras y gestos, es un espacio que educa.

4. Gestión del aula. Tal gestión estará en consonancia con la propia organización de la actividad, y con algo menos palpable pero de crucial importancia: el estilo docente que se tiene. Hay quienes se mantienen cómodos adoptando un perfil directivo, en el que el profesor es el que tiene los conocimientos y el alumnado lo recibe pacientemente desde una posición receptiva. Es el modelo tradicional amparado por el positivismo.

Por el contrario, este tipo de actividades requiere de un perfil docente más democrático, que sitúe en un plano activo y participativo a los educandos. Amparado por el constructivismo, este estilo docente sitúa al alumnado en una posición de activo protagonista de su propio aprendizaje.

5. Clima de aula. “Esta realidad grupal, inherente al cine-fórum, centra una primera exigencia en cuanto a su planteamiento y realización: la necesidad de crear un clima relacional relajado entre los participantes; el cine-fórum es una técnica que se desarrolla a través de un encuentro interpersonal en el que nos disponemos a vivir en común una singular experiencia comunicativa” (González Martel, 1996, p.144).

Dado que el objetivo del cine-fórum es la reflexión colectiva sobre la obra proyectada hay que potenciar que el diálogo sea fluido. Hay que impedir

cualquier tipo de estridencias para que los participantes puedan compartir sus emociones en relación al film, al igual que las ideas latentes o patentes que en él se encuentran. Si el clima de aula no es de libertad y respeto, se dificulta que la experiencia sea provechosa desde la perspectiva del aprendizaje.

6. Actividad cinéfila. Una de las características definitorias de un cine-fórum es la cinefilia. Se trata de una actividad educativa que gira en torno a una película, la cual no está ahí como un adorno, un componente más. Sin ella no se produce la actividad tal y como la entendemos, habría otra cosa, o un sucedáneo quizás, pero no un cine-fórum. ¿De qué se hablaría en el fórum si no del cine? Y más concreto de la película en relación a los contenidos que el docente debe impartir. Por ello se llama cine-fórum, se trata de una palabra compuesta de dos vocablos cuyo significado literal sería: un fórum sobre cine. Sin embargo, a los profesores y profesoras del mundo no se les podía escapar que este combinado bien diseñado podría ser una herramienta educativa muy potente.

Así las cosas, si todo lo anterior son características fundamentales del cine-fórum, no son esenciales y propias de la actividad. De forma que es una estrategia de E-A como tantas otras, donde hay un debate, como tantos que se producen en las aulas, en el que el clima de aula es fundamental para que los participantes estén relajados y puedan aportar sus emociones, experiencias e impresiones sobre la obra, y las ideas que esta transmite, como en cualquier debate que gire en torno a otro producto (humano o natural). Ante tales observaciones se puede concluir que lo que hace a un cine-fórum lo que es, no es otra cosa que su componente cinéfilo. Si no existe ningún comentario sobre la película como obra artística, y la forma de contar la historia, (el lenguaje cinematográfico), entonces no es un cine-fórum, aunque sí un debate sobre los contenidos implícitos o explícitos de una película.

Por todo ello esta actividad debe contribuir al desarrollo de la alfabetización audiovisual a través del empleo de vocablos propios del lenguaje cinematográfico. Y este incremento en los conocimientos suele ir aparejado de un mayor interés por conocer las claves propias de este lenguaje.

### ***VII. 10. Preguntas frecuentes durante una sesión de cine-fórum***

En la fase de diseño o planificación se hacía alusión a la ficha técnica de la película, así como a la ficha didáctica de la actividad, que puede ir acompañado de una ficha de actividades. En esta fase preparatoria se debe decidir si la actividad será muy dirigida por el docente, o si por el contrario serán los discentes los que asuman ese papel. Si el moderador será un voluntario de entre los propios alumnos y alumnas, o es el profesor el que lo elige, o incluso él mismo asume el rol de moderador del debate.

En cualquier caso en una sesión de cine-fórum existen distintas posibilidades respecto a las preguntas a formular, y lógicamente las preguntas vendrán determinadas por las características del film, así como de los objetivos que se persigan con la actividad. Sin embargo a pesar de la gran cantidad de preguntas que se pueden hacer, hay algunas en las que distintos autores hacen hincapié.

Así Pereira (2005) propone las siguientes cuestiones para formular al grupo:

*¿Qué opinión os merece?*

*¿Qué os ha parecido la experiencia vivida en grupo?*

*¿Cómo os habéis sentido y qué habéis aprendido?*

*Desde esta experiencia, ¿ha cambiado vuestra actitud a la hora de visionar una película?*

*¿Es apropiada esta película para estos contenidos?*

*¿Cambiarías algo de la actividad?*

*¿Conocéis otra película que aborde las mismas cuestiones?*

Córdoba y Cabero (2009) proponen una serie de preguntas que sirven para comenzar el fórum:

*¿Qué impresión te ha dado la película?*

*¿Qué situación plantea?*

*¿Cómo resolverías tú los problemas que planteas?*

*¿Conoces a alguien en una situación similar?*

*¿Has visto alguna película que trate temas similares?*

*¿Qué te ha gustado más de la película?*

*¿Qué te ha gustado menos?*

*¿Qué has aprendido?*

*¿Qué te ha sorprendido más?*

*¿Qué te ha molestado? (p. 56).*

Las cuestiones generales coinciden con otros autores como Ferrés (1996) quien también cree conveniente preguntar por los gustos del alumnado, pero acompañado siempre de la coletilla ¿por qué?: ¿Qué te ha gustado más y por qué?

“¿Se ha entendido la historia? ¿Hay alguna cosa que no se haya entendido? ¿Cuál?” (Ferrés, 1996, p. 191).

Los gustos tienen que ver con las emociones, por lo que resulta oportuno preguntar: ¿qué te ha gustado más? O simplemente si ha gustado la obra. A menudo la educación se centra en los aspectos cognitivo olvidándose de la faceta emocional de las personas. Desde hace algunos años hay autores como Goleman (1996) que han puesto en valor la necesidad del trabajo de y con las emociones.

Para Herrera Laguna (s.f.) los contenidos del video pueden despertar reacciones de carácter intelectual, estético, racional o afectivo. Para indagar estas reacciones se pueden hacer preguntas como las ya expuestas, pero también como las siguientes:

*¿Qué sintieron cuando lo estaban viendo?*

*¿Qué piensan de los personajes, las situaciones y los fenómenos mostrados?*

De igual forma destaca la necesidad de estar atentos a lo que expresen los alumnos, así como a lo que no mencionan; ambos son elementos fundamentales para conocer sus actitudes y posibles reacciones ante el tema.

Se debe alentar la manifestación y la puesta en común de las emociones suscitadas por la película. González Martel (1996) propone el siguiente cuestionario centrado en las emociones:

*-¿Qué sentimientos o emociones se han despertado en mí a partir del visionado de la película?*

*-¿Ha logrado emocionarme o conmovirme?; ¿en qué sentido?; ¿me ha dejado indiferente?*

*-¿Cuál es en este momento mi estado de ánimo?; ¿cómo me siento?*

*-¿Qué recuerdos, deseos, aspiraciones o necesidades me ha despertado la película?*

*-¿Qué es lo primero que se me ocurre decir en este momento?*

-Después de ver la película, ¿qué experimento: una identificación, o un rechazo?; ¿en qué sentido?; ¿por qué? (pp.151-152).

González Martel (1996) cree que cuando se le preguntan a los espectadores por los sentimientos, esa experiencia fílmica deja de ser algo ajeno para convertirse en algo significativo, pues se está poniendo en relación lo acontecido en la película con la experiencia vital de cada alumno y alumna. En cualquier caso cabría matizar al citado autor que, la experiencia ya es significativa, y que puede llegar a serlo para muchas personas, con tan sólo el visionado del film, ya que se puede llegar a producir un cambio en la actitud de las personas con tan sólo el visionado. Aunque no se puede negar que el debate posterior, y la expresión de las emociones del alumnado enriquece la actividad, ayudando a conseguir los objetivos planteados para la misma.

González Martel (1996) afirma que además de las preguntas propiamente emocionales hay que completar el debate con la expresión de carácter más analítico, como aquellas que se refieren “al contenido objetivo de la película, es decir, a su estructura y estrategias narrativas, a su contexto histórico, a la

descripción de los personajes, al análisis de las escenas más significativas, o a la reflexión sobre los comportamientos, reacciones o actitudes de sus protagonistas” (p. 152).

En cualquier caso, entre las posibilidades didácticas de un texto audiovisual más frecuentes está, además de las preguntas planteadas en distintos formularios, las siguientes: “Pedir que clasifiquen las ideas que contiene el programa y destacar las más importantes. Resumir los contenidos del programa. Elaborar un informe de lo que piensan del programa” (Herrera Laguna, s.f., p. 13). Se trata de que el alumnado pueda trabajar de forma individual y también colectiva, poniendo en común las respuestas. Si el debate se realiza otro día podría ser interesante enriquecer la reflexión personal o grupal, mediante la consulta de autores y datos.

Por otro lado, “también es posible promover la capacidad de análisis, en cuanto a la calidad de la producción y los contenidos de un programa que sea de interés para los alumnos y elegir los puntos más convenientes para analizarlo, especialmente en aquellos niveles de escolaridad y temas en los que los alumnos pueden confrontar estos conocimientos. De esta manera los docentes tendrán otro referente del nivel de logro de los alumnos” (Herrera Laguna, s. f., p. 14). Si bien la autora hace alusión a los programas televisivos, el mismo análisis puede realizarse de cualquier texto audiovisual, y de manera muy especial de la narración fílmica. De forma que, una de las preguntas que se formuló durante la investigación a uno de los grupos observados fue la siguiente: ¿Creéis que está bien expresada la película desde la perspectiva del lenguaje fílmico respecto a los mensajes que los creadores (director, productor, etc.) querían transmitir? En otras palabras, se trataba de que reflexionaran sobre la historia que se cuenta, con sus mensajes, explícitos o implícitos, y la forma de contarla, entendiendo por forma, el lenguaje audiovisual que se emplea. Realmente, como ya se ha expresado en páginas anteriores, este último ejercicio sería más propiamente el de un cine-fórum, que todas las anteriores preguntas, ya que se trata de una cuestión con un marcado carácter cinéfilo, por



cuanto pone en el candelero a la esencia de la obra, el lenguaje con la que está realizada. Un buen debate sobre cine debe incluir el metalenguaje fílmico.

Además de las cuestiones propuestas se pueden completar con acciones como las siguientes:

- *Identifiquen ideas importantes*
- *Cotejen información*
- *Analicen y reflexionen*
- *De ser necesario observar en cámara lenta algunas escenas o detalles*
- *Tomen notas*
- *Identifiquen palabras difíciles*
- *Señalen ideas importantes (Herrera Laguna, s. f., p. 11).*

Por tanto, hay que abordar durante una sesión de cine-fórum tanto las cuestiones emocionales como aquellas otras que requieren un análisis racional, tanto de los contenidos que se pretenden tratar mediante el film, como de aquellos otros que tienen que ver con el lenguaje fílmico en su doble vertiente: técnica y estética.

### ***VII. 11. Estrategias de participación en el cine-fórum***

Uno de los problemas más habituales cuando se lleva a cabo un cine-fórum es la participación de los asistentes. Aunque este hándicap no se percibe cuando se trata de un grupo pequeño y bien avenido, es decir, si se trata de un grupo de amigos cinéfilos. Sin embargo, cuando el debate se organiza como una actividad de clase, la participación frecuentemente es irregular. En un grupo-clase, afortunadamente hay personas con características muy dispares, de forma que hay algunos que no les interesa la película, y mucho menos el debate, otros que son apasionados del cine, pero que por timidez no se atreven a expresar sus opiniones, y también los hay que monopolizan el debate, pues les gusta el sonido de su voz. Esta situación que puede ser paradigmática en cualquier

debate escolar se agrava a medida que el grupo-clase crece en número, de forma que en un aula donde asisten 80 ó 100 personas se hace imprescindible buscar estrategias de participación que potencien la aportación del mayor número posible de alumnas y alumnos al debate.

Interpelar al alumnado puede ser enriquecedor para el debate, ya que hay estudiantes que, bien por timidez, o cualquier otra causa, no suelen participar en los debates de gran grupo. Pero si se les pide que expresen su opinión, lo hacen, y en ocasiones, realizan observaciones tremendamente atinentes.

Por otra parte, este tipo de estrategias en las que se solicita al alumnado que exprese su opinión, podría romper el buen clima de aula, puesto que muchos alumnos y alumnas se violentan ante el imperativo, o la petición del profesor. Y este es el sentir de un nutrido número de profesores, coincidiendo en su parecer con buena parte del alumnado.

Sin embargo, cabe preguntarse, que tipo de docentes estamos formando, y qué vocación tienen, si realmente no son lo suficientemente colaborativos y extrovertidos como para compartir sus ideas con los compañeros. El aspecto de la vocación es fundamental, pues para ser un buen docente hay que ser comunicativo, y por ello no debe causar un gran pesar la expresión pública de las ideas.

Existen varias estrategias para fomentar la participación del alumnado, (Morell, 2007a), investigó sobre el tema, entrevistando y pasado una encuesta tanto a los alumnos como a los profesores para conocer lo que opinaban ambos colectivos sobre la forma de fomentar la participación.

Las preguntas eran las siguientes:

¿Cómo podemos aumentar la participación en nuestras clases universitarias?

¿Cuáles son los factores del aula y del profesor que incrementan la interacción?

A estas preguntas los alumnos y alumnas de último año de carrera destacaron los siguientes aspectos que deben tener en cuenta el profesorado:

- *Organizar trabajos en grupos o en parejas*
- *Llevar a cabo debates y role plays*
- *Formular preguntas e insistir en la participación*
- *Inspirar confianza*
- *Preocuparse por conocer a los alumnos*
- *Crear un ambiente no inhibido (Morell, 2009, p. 26).*

Por otra parte, los profesores destacaron los siguientes rasgos facilitadores de la participación:

- *Elaborar un discurso claro, agudo, comprensivo y pausado*
- *Utilizar un tono cordial, de humor, informal y distendido*
- *Relacionar los temas con las experiencias e intereses de los alumnos*
- *Usar anécdotas o experiencias personales para ejemplificar*
- *Organizar debates y trabajos en grupos o en parejas*
- *Hacer puestas en común y ejercicios prácticos*
- *Hacer uso de una variedad de preguntas*
- *Ser constructivo/a en la retroalimentación (feedback)*
- *Incluir la participación en la evaluación (Morell, 2009, p. 26).*

Este recetario de consejos que se han de tener en cuenta para fomentar la participación del alumnado puede resultar obvio, pero a veces resulta conveniente repasarlos para no olvidarlos.

## ***VII. 12. ¿Clase magistral versus clase participativa?***

Existen distintas posibles definiciones de clase magistral, y dependiendo del enfoque que se le dé, así será su aceptación. Por un lado podría entenderse que es la mera transmisión de conocimientos por parte de alguien,

generalmente lo que tradicionalmente ha realizado el profesor, o una persona que asumía su papel. Desde la perspectiva del positivismo el docente está “lleno” de conocimiento y “vuelca” esa información sobre el alumnado, por expresarlo de una forma gráfica y directa, y emulando la terminología propia de las TIC. Una definición como esta, vista desde la perspectiva de la pedagogía actual es un ejercicio antipedagógico, pues se aleja en exceso de las corrientes vigentes que hablan de la enseñanza activa, participativa, colaborativa, etc.

Por otro lado, hay otras formas de definir la clase magistral, como la que proponen Cooper y Simonds (1999: 118) citada por Morell (2009): “La clase magistral consiste fundamentalmente en compartir información, y su propósito principal es afianzar una clara comprensión de los conceptos presentados (p. 15). Esta definición está más acorde con los tiempos que corren, donde el profesor es un guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sería absurdo renunciar a la aportación explicativa que ofrece el profesorado, que se torna imprescindible en determinados conceptos especialmente capciosos. Sin embargo existe un término medio entre el no renunciar a este recurso y el monopolio del mismo frente a otros muchos, que sin lugar a dudas complementan la labor docente.

Morell (2009) se cita a sí misma (2000: 20; 2004:47) en una obra que lleva por título *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?* La autora establece un modelo de clases basado en el grado de interacción y de formalidad: “Por regla general, se ha observado que cuanto más formal es el discurso, suele haber menos interacción, y, por el contrario, cuanto más informal es el discurso, se produce una mayor interacción” (Morell, 2009, p. 20).



*Fuente: (Morell, 2009, p. 20)*

A medida que nos vamos desplazando hacia la derecha, en el modelo se observa como disminuye la formalidad del discurso, llegando a los “estilos llamados hablado con tiza o el retórico. En ambos casos, se pueden describir como versiones más relajadas en las que el profesor no depende tan sólo del modo verbal, sino que incluye el uso de la pizarra u otro medio visual, como el retroproyector, el cañón y ordenador. [...] Además, en estos casos, el discurso verbal no es previamente escrito; por tanto, puede permitir las digresiones y anécdotas que suelen caracterizar el estilo retórico” (Morell, 2009, p.21).

En el margen derecho de la imagen nos encontramos con estilos más informales y de mayor interacción, se trata de clases denominadas conversacionales, donde docentes y discentes intercambian informaciones y perspectivas. En este estilo, lo más importante es la interacción del grupo, y por ello, el acento no se coloca en los medios audiovisuales.

La imagen ofrecida por Morell (2009) resulta lo suficientemente esclarecedora como para no seguir profundizando en el tema, ya que muestra los distintos estilos de clases magistrales que pueden existir. Sin embargo cabría preguntarse si todos esos estilos pueden estar aglutinados bajo un mismo concepto. Esto es, si tomamos como ejemplo otro concepto como el medio de transporte, éste puede ser desde un monopatín, hasta una nave espacial, ambos sirven para desplazarse, pero más allá de este aspecto en común tienen poco que ver. Son términos tan generales que lejos de aportar luz con su empleo, a veces pueden entorpecer cuando se utiliza de una forma indiscriminada. Imagínense, amables lectores, que alguien dijese: “cogió un medio de transporte y

se fue a la India”, el abanico de posibilidades sería tan amplio que podría producirse multitud de interpretaciones, incluyendo las más disparatadas. Uno podría pensar que se subió en los hombros de su padre, o en un elefante, o puede que cogiese un avión. En cualquier caso, tal expresión no deja claro el texto. De igual forma ocurre con el concepto “clase magistral”, se puede interpretar con cualquiera de esos matices, desde el educador que lee unos apuntes amarillos, hasta el que abre debates aleatoriamente que poco o nada tienen que ver con los contenidos programados. Si lee unos folios a los que les llama apuntes, será un lector de apuntes, y si se sitúa como un mero espectador en un debate donde el alumnado está dando palos de ciego, y no adopta un papel de guía, porque probablemente tampoco tiene claro los conceptos por falta de preparación, será un caradura que juega a perder el tiempo, amparado en interpretaciones torticeras de las nuevas corrientes pedagógicas. Todos estos extremos se están dando en las aulas, y flaco favor hacemos a la sociedad cuando nombramos con terminologías imprecisas el quehacer de algunos profesionales, sean estos del gremio que fueren. Si bien es cierto que en educación, por fortuna, estas prácticas no representan la tónica habitual.

Por otra parte, no aclara mucho el Diccionario de uso del español, donde Moliner (1990) apunta en su acepción primera que, magistral es un adjetivo: “Hecho o dicho por un maestro en el ejercicio de su función. 2. Bien \*hecho: con maestría o como por un maestro” (p. 306, vol. 2). Esta segunda acepción es la que la mayoría de los ciudadanos piensan cuando escuchan o leen este término, que por otro lado está en íntima relación con la primera acepción, pues cuando un maestro habla expresa lo que todos interpretan como la voz de la razón, estas son reminiscencias de miles de años de educación. No en vano, durante la Edad Media la forma de dar por concluido un debate era mediante la expresión “magíster díxit”. Si el maestro lo había dicho ya no había mucho más que aportar.

Por fortuna los tiempos han cambiado, y ya los debates no se terminan apelando a la autoridad mal entendida de los docentes. Sin embargo, tampoco resulta descabellado pensar que el profesorado tenga un mayor grado de

solvencia en aquellas disciplinas en las que imparte docencia que su alumnado, de lo contrario no haría falta pagarles un sueldo. De nuevo en el término medio está la virtud. Hay que potenciar la interacción entre los protagonistas del aula teniendo como premisa el trabajo de los contenidos propuestos para alcanzar los propósitos deseados, y si en el transcurso de estos trabajos son necesarios explicaciones en forma de clases magistrales, así como el empleo de distintos recursos, bienvenidos sean, siempre que sirvan a buenas intenciones. En cualquier caso, hay que tener claro que la educación no está sólo en alcanzar unos objetivos en forma de metas cognitivas, sino que también educa todo el proceso. Al igual que le ocurre al peregrino que realiza el Camino de Santiago, suceden con la buena tarea educativa, que resulta más enriquecedor el proceso de trabajo que la propia meta.

### ***VII. 13. Educación por la imagen pero también para la imagen***

Indudablemente incorporar un recurso como el cine para tratar cuestiones históricas, educativas, sociales, antropológicas, psicológicas, y de otras temáticas es algo habitual a la par que deseable. Nadie cuestiona este punto, puesto que, como recuerda Pereira y Marín (2001, p. 236) citando a Ying: “el cine es un reflejo de la realidad social en la que vivimos (1987, 13)”, y por ello se convierte en un recurso valioso para la educación, en mayor medida si cabe, en todas aquellas disciplinas relacionadas con las humanidades: Antropología, Sociología, Psicología, Psicosociología, Arte, Filosofía, Historia, etc. En esta misma línea, Pereira Domínguez y Martín Valle (2001) citan a Bodgan y Biklen quienes subrayan que: “desde una perspectiva psicosocial y antropológica, puede afirmarse que los estereotipos llevan, muy frecuentemente, incluidos valores y conceptos ideales anclados en lo que podría llamarse la mente colectiva (1982, p. 5)” (Pereira Domínguez y Marín Valle, 2001, p. 236). Para Pereira Domínguez y Marín Valle (2001) “los valores latentes en la realidad actual se reflejan en los filmes y se pueden leer a través de los diálogos y de las imágenes. Desde el lenguaje cinematográfico, el director puede expresar una manifestación sobre qué son los planteamientos éticos y las concepciones ideológicas que se encuentran arraigadas dentro de lo que constituye la

conciencia social” (p. 236). Cuestionar este hecho sería hacer alarde de una miopía pedagógica, por ello no es frecuente que los docentes muestren un rechazo absoluto a su uso. Antes bien, todo lo contrario, el cine es un producto cultural, y como tal tiene que ver con todo lo humano. Por ello algunos pedagogos consultados durante la investigación afirman que cualquier contenido puede ser abordado con el recurso del cine.

Es una realidad que en las aulas de todas las etapas del sistema educativo se utiliza este emotivo recurso educativo, sin embargo, existe la creencia generalizada de que su práctica se reduce al visionado de un film y su posterior debate sobre los contenidos a tratar con la misma. Esto en el mejor de los casos, pues en el peor de ellos, no se proyecta una película con alguna finalidad educativa, sino con el único interés de completar horario lectivo. Sin hacer nada después del visionado.

El problema que se plantea con todo ello es la mala praxis que se lleva a cabo en el empleo del cine como recurso didáctico. En el mejor de los casos, se trabajan exclusivamente los contenidos de la asignatura del docente que decide la proyección.

Hay que tener presente que: “el cine no es un fin sino somos nosotros quienes los utilizamos con una finalidad. Y, esta finalidad, la hemos de tener muy clara y, por ello, hemos de diseñarlo dentro del contexto y contenidos del aula” (Moguel y Amar, 2013, p. 25). Ahora bien, la finalidad no tiene que ser exclusivamente la relacionada con los contenidos del currículum. Se puede ser más ambiciosos, e incluir entre las finalidades de la actividad el desarrollo del sentido crítico y estético del lenguaje fílmico. En este sentido López y Aguaded (2015) afirman que: “El objetivo que se persigue es capacitar al ciudadano para que tome conciencia de las emociones derivadas de las imágenes y construya una reflexión crítica, convirtiendo esa capacidad de análisis, ese deleite por lo estético en nuevas fuentes de satisfacción” (p. 193).

No en vano, este epígrafe se titula “educación por la imagen pero también para la imagen”, lo que significa que también sería conveniente una educación



para tener la capacidad de realizar una lectura crítica de los medios audiovisuales, y más concretamente del cine y sus géneros.

Este aspecto es el gran olvidado de la enseñanza. Durante más de treinta años se lleva hablando de cine y educación, pero poco se ha andado en esta dirección. Se siguen realizando las mismas prácticas de entonces. Y esa reivindicación de alfabetización audiovisual sigue sin concretarse.

En este sentido, hay autores como Bergala (2007) que afirma lo siguiente: “la pedagogía, es sabido, inventa procedimientos que permiten ‘ganar tiempo’ respecto al desarrollo ‘natural’ de los aprendizajes. Toda pedagogía es, evidentemente, una simulación. Pero esta simulación tiene que respetar al mismo tiempo su objeto –la película-, sin reducirlo demasiado a un esqueleto, y la manera en que puede hacer su camino en la conciencia de alguien, sobre todo si se trata de un niño” (p. 47). Lo que significa que, el acto pedagógico, debería respetar el objeto empleado como recurso educativo. Aquí es donde radica la cuestión, el educador no contempla la necesidad, ni la posibilidad de utilizar el film como un fin en sí mismo, sino como un medio para otros fines. Sobre esta idea ha girado gran parte de los argumentos aportados por los docentes y discentes a lo largo de la investigación.

Esta posición frente al uso del cine en educación se ampara en varias explicaciones que tienen que ver con un currículum denso y la falta de tiempo para llevarlo a cabo.

Frente a esta pragmática posición existen profesores y profesoras que abogan por una educación para la imagen.

La cuestión que cabe plantearse es: ¿Cómo es posible esta alfabetización audiovisual?

*La ilusión pedagoga consiste en creer que las cosas pueden pasar así, en tres fases perfectamente dispuestas en el orden cronológico. Fase 1: se analiza un plano o una secuencia, como hace Rivette con Kapo. Fase 2: se valora la película a partir de este análisis. Fase 3: uno se forma así, progresivamente, un juicio fundado en el análisis. Es evidente que las cosas nunca ocurren de esta manera: es el gusto, formado por el visionado de*

*muchas películas y las designaciones que las acompañan, lo que funda poco a poco el juicio que puntualmente podrá apoyarse sobre tal o cual película (Bergala, 2007, p. 46).*

De forma que se podría afirmar que a desarrollar un sentido estético, entendiendo por tal la capacidad para saber apreciar una buena película, se realiza viendo buenas películas, y es que, como apunta Bergala (2007) “nadie se ahorrará nunca el tiempo que hace falta para formarse un gusto sobre el que se apuntalarán de manera perdurable sus criterios” (p. 48).

Tal afirmación no está exenta de polémica, pues un pedagogo podría apostillar, ¿Por qué hay que educar en los valores estéticos de una suerte de críticos de cine? ¿Por qué no permitir que cada persona desarrolle su canon de belleza respecto a lo que es una buena o mala película?

Claro que estas mismas cuestiones podrían plantearse sobre la educación en general, y en particular de otras disciplinas. Todas son importantes, aunque unas más que otras, de ahí que hoy se hable de asignaturas instrumentales. En cualquier caso, la cuestión no es si son importantes, pues todas lo son, la cuestión es cómo pueden contribuir al desarrollo integral de la persona y desarrollar aprendizajes relevantes.

Alfabetizar en este sentido supone empoderar a esta generación de ciudadanos en un lenguaje en el que, sin lugar a dudas, están inmersos.

De acuerdo con lo expresado se han pronunciado algunos profesores, como se puede apreciar en la lectura del informe.

Respecto al trabajo con el cine en el aula, el Centro de Profesores y de Recursos (C. P. R.) de Badajoz organiza todos los años cursos sobre cine y educación. Algunos de los trabajos realizados en el mismo se puede encontrar en el blog: <http://edukacine.blogspot.com/>.

Cada año plantean una temática: realización de animaciones educativas por alumnos de Primaria y Secundaria en el aula, y editados por los docentes con Movie Maker. O propuestas de unidades didácticas abordadas mediante

filmografía. Curso 'TV educativa' donde también se realizan vídeos elaborados por alumnos y docentes.

Se trata de aprender un poco más sobre cómo utilizar los audiovisuales en el aula y cómo crear un canal de TV educativa para un área o para el centro.

Los cursos los ha venido organizando Ramón Besonías Román (profesor de Filosofía y Medios Audiovisuales del I.E.S. "San José" de Badajoz), en torno a las siguientes fases:

1. Visionado de películas seleccionadas por su contenido educativo.
2. Debate en un blog creado al efecto acerca de la película (modelos, valores educativos).
3. Realización de trabajos finales: propuestas didácticas, elaboración de materiales, etc.
4. Intercambio de experiencias educativas en el espacio común del blog, donde se cuelgan los trabajos con el objeto de crear un banco de experiencias y actividades.

Estos cursos están dirigidos para el profesorado de Primaria y Secundaria, empero también se lleva a cabo algunas de sus propuestas en la facultad investigada. Aunque los docentes que han participado en la investigación trabajan con el cine con distintas estrategias, en la mayoría de ocasiones consiste en ver una película o fragmento, y comentarlo desde la perspectiva de los contenidos a tratar en ese bloque temático de la asignatura de turno.

Algunos docentes consideran necesario realizar nuevas actividades cinematográficas y pedagógicas que contribuyan al desarrollo de la alfabetización audiovisual.

Así las cosas, sería una buena tarea que al alumnado universitario que cursa estudios en Ciencias de la Educación se le colocase ante un problema real: el de realizar una actividad educativa a partir de una película. El grado de

dificultad puede ir en aumento a medida que se plantee un mayor número de condicionantes. De esta forma, si se quiere aumentar la dificultad, se puede plantear una serie de objetivos para cada grupo. También se les puede seleccionar un género cinematográfico, o incluso una selección de películas. Así, los futuros docentes, estarán aprendiendo a diseñar sus propios recursos didácticos, a partir de filmes ya realizados.

Sin embargo, hay que tener presentes una cuestión, y es que, para poder trabajar de forma óptima con este recurso, previamente hay que tener unas nociones mínimas sobre el cine.

*Para que los profesores puedan emplear acertadamente el cine como medio educativo es necesario que ellos mismos conozcan –al menos en sus líneas generales- los elementos básicos del lenguaje cinematográfico y tengan una relativa familiaridad con sus técnicas elementales. Estos conocimientos son necesarios para, en primer lugar, poder apreciar una película como lo que es en sí misma: un producto cultural, un lenguaje que se expresa a través de unos signos técnicos y artísticos particulares (García Amilburu, 2009, p. 10).*

En el párrafo anterior encontramos de forma clara argumentos en favor de la necesidad de conocer los entresijos del mundo del cine para una comprensión cabal de la obra. De manera que el docente pueda dotar al alumnado de unas herramientas primordiales para formarlos como ciudadanos del siglo XXI. Así, se estará fomentando la capacidad crítica, leyendo entre líneas los mensajes audiovisuales. Se trata de evitar el rol pasivo en el juego de la manipulación en el que tan a menudo caen los mensajes audiovisuales, y como parte protagonista de ellos, el cine. “Por el contrario, el éxito del empleo de películas como un medio educativo reside fundamentalmente en que el profesor sea capaz de despertar en los alumnos una actitud activa y crítica, que les ayude a leer, interpretar y evaluar el mensaje que se transmite en el film, y a ponerlo en relación con sus propias vidas” (García Amilburu, 2009, p. 10). Como es sabido, para conseguir un aprendizaje relevante es necesario que los nuevos contenidos se relacionen con los ya existentes, así como con sus vidas. De esta forma es como el cine puede llegar a ser formativo.

### VII. 14. Cine formativo

Cine formativo es un concepto ampliamente estudiado por el profesor De la Torre (1997), quien lo define de la siguiente forma: “Entendemos el cine formativo como la emisión y recepción intencional de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnico- científicos o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores” (p. 10). Se trata de una magnífica definición, que no por breve, deja de tener en cuenta los grandes aspectos que debe incluir el cine formativo.

Este autor nos propone un procedimiento didáctico que se puede llevar a cabo para trabajar con las películas. A tal estrategia lo denomina ORA: Observar, Relacionar y Aplicar.

En la primera fase, tal y como señala De la Torre (1997) resulta muy importante la experiencia previa del alumnado. “‘Observar’ y tratar de comprender lo que percibimos; II) ‘Reflexionar’ y relacionar la información dada con otra ya adquirida; III) ‘Aplicar’ algunas de las ideas a un ámbito del propio interés” (p.89).

Desde los comienzos del cine, se comenzó a relacionar los conceptos de cine y educación. Así, en 1902 “el Ayuntamiento de París inicia la primera Filmoteca pedagógica y en 1914 la Diputación de Barcelona incorpora películas destinadas a los aprendizajes técnicos” (De la Torre, 1997, p. 11). Lo que sitúa al cine como una herramienta educativa desde sus inicios, con el cine mudo.

*Cine formativo es algo más que una expresión de moda. Quiere reflejar una nueva forma de entender el cine desde una perspectiva educativa. El cine se ha venido considerando como un medio de comunicación, como espectáculo, como expresión artística (séptimo arte), como industria productora de riqueza, como impulsor de mitos, en suma nos ha presentado el cine como una realidad social, y cultural o política, sin apenas conexión con el mundo educativo. Al cumplirse los 100 años de sus orígenes, reclamamos el derecho a ver en el cine una dimensión formadora. Esto es, como vehículo o estrategia para producir cambios en los conocimientos, habilidades y actitudes de quienes lo ven (De la Torre, 1997, p. 9).*

El mismo autor insiste en que, como tantos otros descubrimientos, el cine tampoco se creó con un fin formativo, esto es, para educar a la ciudadanía. Cabe recordar aquí, que la escritura, el gran descubrimiento de la humanidad, se creó como un medio de control del Rey a los súbditos. El cine, por su parte, comenzó siendo un entretenimiento, un espectáculo de barraca, y pronto pasó a ser una gran industria. Por ello y de acuerdo con el profesor De la Torre, y otros muchos eminentes pedagogos, ya es hora de reivindicarlo como una herramienta formativa.

Romea (2005) propone tareas formativas como las siguientes:

“Gozar de la estética de la representación audiovisual por medio del mantenimiento de la atención en el seguimiento del relato” (p.52).

Se trata de formar espectadores críticos, puesto que la mayoría de relatos pueden tener varias lecturas.

También se pueden descubrir errores de attrezzo. Y aprender aspectos sobre temas puntuales que están relacionados con los contenidos de las asignaturas.

En cualquier caso, además de las posibilidades formativas que propone Romea (2005), hay que destacar que, para De la Torre (1997): “el profesor es el principal transformador de las escenas o relato fílmico en códigos de aprendizaje significativo” (p. 18). Esta afirmación la han realizado también algunos profesores y profesoras, así como algunas alumnas y alumnos que han participado en esta investigación. Aunque es verdad que, generalmente el profesorado tiene un mayor bagaje cultural y vivencial, no es menos cierto que si todos aportan su talento, sus experiencias y su perspectiva, las actividades con cine en la educación resultaran más enriquecedoras.

### ***VII. 15. Actividades cinematográficas en la educación: un método comprensivo***

El método comprensivo es un concepto acuñado por Ferrés (1995) que abarca tanto el aspecto racional de la crítica al texto audiovisual como la parte emotiva del mismo. Yendo desde esta segunda faceta hasta la primera. Para Ferrés (1995) “una aproximación crítica a la televisión debería hacerse siempre desde la interacción” (p. 107). El emisor, con su forma de ver la vida (ideología y valores), y el receptor con las suyas propias. “Cualquier programa provoca en el receptor reacciones de toda índole: emotivas, ideológicas, éticas, estéticas [...]”.

Es desde la toma de conciencia de estas reacciones como debe realizarse la aproximación al medio. Comprendo mientras me comprendo” (Ferrés, 1995, p. 107).

Cuando se trabaja en el aula con material audiovisual se suele preguntar cuestiones racionales, marginando a un plano inexistente las emociones que genera el texto. Para Ferrés (1995) cuando se emplea un texto audiovisual, “lo racional y reflexivo debería ser el punto de llegada, no el punto de partida” (p. 130). El método comprensivo propone ir desde las emociones hasta la reflexión.

*En una adecuada utilización de este método habría que comenzar cualquier comentario de unas imágenes televisivas con la verbalización espontánea de las reacciones que ha suscitado. La pregunta “¿Qué quería decir el programa?” debería ser sustituida, pues, por preguntas del estilo “¿Qué os ha parecido?” o “¿Qué sensación os ha causado?”. [...]*

*En una primera fase se trataría de formular de manera espontánea las reacciones primarias, de gusto o disgusto, de impacto o de indiferencia, como hace el espectador de cine cuando actúa espontáneamente, sin los condicionamientos culturales de los fórum [...]. En función de la sensibilidad del espectador y del tipo de imágenes que se han visto, la reacción espontánea será de carácter visceral o ideológico, ético, estético.... (Ferrés, 1995, p.130).*

Posteriormente, y ya en una segunda fase, hay que alejarse de las reacciones emotivas inmediatas para acercarse paulatinamente a las cuestiones racionales, de forma que se sometan a la luz de la razón esas reacciones emocionales que previamente se habían comentado. Para Ferrés (1995) “el

proceso concluye en el análisis, en la reflexión. Pero como punto de llegada. No se reflexiona directamente sobre las imágenes, sino sobre las imágenes mediatizadas por la propia experiencia. Por esto se habla de método comprensivo, global. No sólo no se eluden las sensaciones y emociones, sino que se aprovechan” (p. 131). El mismo autor apunta que este método comprensivo es útil no sólo en la escuela, por su carácter motivador y coherente. También es una buena estrategia para que el alumnado aprenda a reflexionar sobre sus propias emociones. Se trata de una tarea menos frecuente de lo que cabría esperar.

Los motivos por los que no se trabajan las emociones en el sistema educativo son los mismos por los que tampoco se trabaja la alfabetización audiovisual. Básicamente es porque no forma parte del currículum establecido en las normativas. Cuando se tienen muchos contenidos para trabajar en las asignaturas y poco tiempo para dedicarle, cualquier aspecto extracurricular queda en un segundo plano.

Podría entenderse que el currículum establece la educación en valores, con aquello que se vino en llamar “temas transversales”, que iban más allá de una asignatura, y que por ello, todo el currículum debía estar impregnado con los mismos. Sin embargo, en la práctica no es tan frecuente que los docentes dediquen horas lectivas al trabajo de valores. Y en menor medida a la alfabetización audiovisual.

#### ***VII. 16. Actividades basadas en la producción audiovisual en el espacio educativo***

Antes de comenzar este epígrafe resulta pertinente señalar la relación que existe entre la Teoría de la Comunicación y la Educación, toda vez que, en líneas generales, no existe la segunda sin el concurso de la primera. Lara Nieto (2008) como coordinadora de un grupo de investigación formado por varios profesores de Filosofía han establecido una relación entre la teoría de la Agenda Setting y la Educación: “aplicación de la teoría «agenda-setting» a la enseñanza universitaria”:



*Se trata de considerar al profesor universitario como constructor y comunicador de una agencia (programa o temario) mediante la cual trasfiere a los alumnos los aspectos más relevantes de una asignatura. Los puntos o temas que se pueden tratar son muchos; lo que hace el profesor es construir su agencia temática; es la agenda que selecciona y transfiere el profesor a los alumnos para que estos construyan su «opinión pública», su «agenda temática», que podrá acomodarse o estar en desacuerdo con la agenda del profesor. La función del profesor, podemos decir su razón de ser, está en tomar la iniciativa y dirigir (canalizar) su explicación seleccionando y destacando ciertos temas o problemas con el fin de que los alumnos, en tanto receptores activos, los acomoden o no a sus expectativas (Lara Nieto, 2008, p.35).*

Siguiendo la premisa del anterior texto, los docentes a través de su programa o temario establecen las agendas temáticas, lo que significa que proponen los contenidos y las formas de trabajarlos. Y es en este punto donde hay que detenerse. ¿Cómo se trabajan los contenidos? Puesto que, si importante es la propuesta de contenidos, no lo es menos la estrategia didáctica para trabajarlos.

El problema que se plantea cuando nos referimos a la alfabetización audiovisual es que no aparece, ni entre los contenidos, ni entre las estrategias didácticas para trabajar los contenidos. La investigación citada en el epígrafe de esta tesis dedicado a la alfabetización audiovisual, y reflejado en el artículo de López y Aguaded (2015) demuestra que tales contenidos que empoderen al alumnado en esta dirección no se están llevando a cabo.

Todo ello a pesar de que existe abundante bibliografía que explica las relaciones entre la educación y el cine. Algunos libros y sitios web aportan ejemplos de prácticas educativas en las que se trabajan en todas las etapas educativas con películas. Sin embargo, la proporción de propuestas de trabajo en las que sea el alumnado el que realice el texto audiovisual es muy escasa. Buen ejemplo de ello lo encontramos en Breu y Ambròs (2011), quienes proponen en su libro ejemplos detallados de trabajos con películas en la que otorgan un papel protagonista a la alfabetización audiovisual, pero dejan de lado el hecho de que los alumnos aprenden haciendo. No obstante, la bibliografía de estos autores no deja de ser un soplo de aire fresco en la

educación, por cuanto inspira a generaciones de docentes en la puesta en práctica de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

*La vida nos muestra que las cosas no están separadas, que en las decisiones encontramos razones y motivos. De hecho cuando un director o profesor ha de afrontar una situación problemática con padres, alumnos o compañeros, raramente recurre a los conocimientos recibidos en su formación, sino que echa mano de sus convicciones, experiencias y creencias, que ha ido enriqueciendo con lecturas y aportaciones teóricas. El relato con el que inicio el capítulo es un ejemplo de cómo se pueden inducir aprendizajes a partir de la creación de situaciones (De la Torre, 2005, p. 19).*

Así las cosas, uno de los métodos menos explotados a la hora de desarrollar los contenidos en las distintas asignaturas es la creación de textos audiovisuales, y en menor medida en forma de película, ya sea en formato de corto o de largometraje. Es por ello que Bergala (2007) insiste: “Puede haber una pedagogía centrada en la creación tanto cuando se miran las películas como cuándo se realizan. Evidentemente, es esta pedagogía generalizada de la creación la que habría que conseguir poner en práctica en una educación en el cine como arte. Mirar una tela planteándose las preguntas del pintor e intentando compartir sus dudas y sus emociones de creador, no es lo mismo que mirar el cuadro limitándose a las emociones del espectador” (p. 38).

Existen numerosas razones para utilizar el cine en las aulas, muchas de ellas ya han sido expuestas a lo largo de estas páginas. Sin embargo, una de las más destacables es la comentada por Coopen (1982), quien destaca la facultad del cine como instrumento potenciador de la imaginación: “es esta la función que mejor puede realizar el cine [...]. Es de sobra conocido el que las películas estimulan y nutren la imaginación” (p. 147). Aunque la autora no se refería a la producción de textos audiovisuales por parte del alumnado, debido probablemente a las dificultades de producirlos a finales de los setenta y comienzo de los ochenta.

*Una de las formas en las que se puede potenciar la imaginación es proponiendo a los alumnos y alumnas la forma en que ellos hubieran creado una secuencia de una película. Pero además hay otro motivo de corte cinéfilo: “Una pedagogía de la creación puede empezar antes del*

*pasaje al acto, desde la fase de aproximación a las películas. Hay otra manera de mirar las películas, de hablar de ellas, de analizarlas, que es la que Jean Renoir exigía a su espectador: 'Para amar un cuadro, hay que ser un pintor en potencia, si no, no se puede amar'; y en realidad, para amar una película hay que ser un cineasta en potencia; hay que decirse; pero yo, yo habría hecho esto o lo otro; hay que hacer uno mismo las películas, quizás sólo en la imaginación, pero hay que hacerlas, si no, no se es digno e ir al cine" (Bergala, 2007, p. 126).*

Muchos pedagogos podrían apostillar, y de hecho así lo hacen, que amar el cine no es un postulado, ni un requisito de nada. Aunque habría que recordarles que son muy pocos los alumnos y alumnas a los que no les encante el cine, si es que hay algunos. Son tantas las horas que pasan delante del televisor, expuestos a esta forma de expresión, que forma parte intrínseca de sus vidas.

No se aprende bien lo que no se ama, o dicho de otra forma, "sólo se puede aprender aquello que se ama", como reza el subtítulo de la obra de Mora (2014). De forma que el propio Mora responde a la pregunta ¿por qué amar el cine? Para aprenderlo, ¿y por qué aprenderlo?, cabría preguntarse, para dotar de una herramienta útil a una ciudadanía, la del siglo XXI, que está inmerso desde su nacimiento en una iconosfera. Eco (1977) responde de forma rotunda a la pregunta sobre la necesidad de alfabetización audiovisual (aprender cine) cuando afirma: "la civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis" (p.367).

Hasta ahora el análisis didáctico de las películas tenía el monopolio en las escuelas, institutos y universidades. "El 'análisis de creación', contrariamente al análisis fílmico clásico -cuya única finalidad es comprender, descifrar, 'leer la película' como se dice en la escuela- prepararía o iniciaría para la práctica de la creación. En los dos casos, análisis didáctico y análisis de creación, el análisis tiene un carácter transitivo que lo diferencia del análisis clásico. El análisis, en su caso, no es un fin en sí mismo, sino un pasaje hacia otra cosa" (Bergala, 2007, p. 127).

Para potenciar estos trabajos audiovisuales se pueden emplear los talleres, que son una de las herramientas útiles para trabajar con el alumnado aspectos relevantes del currículum, pero en lugar de proporcionarles unos apuntes para que los estudien y los expongan en el examen, la tarea del taller puede consistir en que los alumnos y alumnas, mediante su participación en tareas, alcancen los mismos objetivos de una manera más amena y divertida. Esto es lo que se ha venido en llamar trabajar por proyectos.

Uno de los proyectos o talleres que se pueden proponer es la creación de un vídeo educativo que plantee la temática en cuestión. Como apunta Bergala (2007): “Estoy convencido, sin embargo, que para iniciar a una práctica de creación es preferible tener una experiencia directa y personal, aunque sea muy modesta. Hay una diferencia de exigencia entre enseñar, en el sentido clásico, e iniciar” (p. 164).

Se trata de una labor que potencia la creatividad en paralelo a los demás aspectos del currículum.

Se puede emplear esta estrategia en cualquier materia, y en cualquier etapa educativa, ya que el acto mismo de creación conlleva un proceso educador que sólo se alcanza en el acto creador: “En un contexto educativo, el principal objetivo de la realización no es la película realizada como objeto –película, como “producto”, sino la experiencia insustituible de un acto, aunque sea muy modesto, de creación. En el gesto de hacer hay una virtud de conocimiento que sólo puede pasar por dicho gesto” (Bergala, 2007, p. 167).

Además, la realización de cualquier taller en un área determinada, permite que los alumnos y alumnas trabajen otras materias de forma indirecta.

Pongamos por caso un taller en el que el alumnado de primaria trabaje aspectos relacionados con el medio ambiente y la contaminación mediante la creación de un telediario. El hecho de que el taller sea un telediario, supone que los niños y niñas trabajen también contenidos entroncados con el área de lengua: expresión oral y escrita, medios de comunicación... Conjuntamente a esos contenidos también se trabajan los temas relacionados con el respeto al

medio ambiente, la contaminación en sus diversas formas, el impacto paisajístico, la preservación del medio ambiente, etc. Además de otros contenidos a los que antes se les llamaban temas transversales, y más recientemente educación en valores.

La puesta en práctica de talleres que tengan por objeto la creación de un texto audiovisual en clase también conlleva la realización del trabajo en grupo, y con ello, que los alumnos se respeten unos a otros, al igual que el desarrollo de habilidades para crear ideas y proyectos en grupo, obteniendo y modificando ideas de los compañeros y compañeras.

El cine que se crea en torno a los centros educativos, bien a petición de docentes, bien del propio alumnado, debe alejarse de mensajes estandarizados de recepción plana, procurando apostar por nuevos usos del lenguaje que ofrezcan nuevas perspectivas. Para Luque y Domínguez (2012): “la función del cine con esta apertura sería la de crear espectadores activos que ven películas para crecer como seres humanos, para reflexionar y pensar por sí mismos, una función opuesta en principio al cine-espectáculo destinado a espectadores pasivos que buscan evasión para huir de sus preocupaciones y “no pensar” (documento en línea).

Los autores comprenden que se trata de una división “quizás algo brusca entre dos formas de entender el cine es previa desde luego a la revolución digital aunque es cierto que esta última acentuará lo que en principio podría definirse como una ‘tendencia al cine de autor’. En un artículo, el filósofo Fernando Savater se refería a dos vertientes contrapuestas que, desde sus orígenes tendría el cine” (documento en línea).

Se ha comentado en páginas anteriores la importancia de desarrollar en el alumnado el concepto de prosumo, y de forma más relevante, en este alumnado llamado a ser los docentes de un mañana inmediato. Hay que utilizar las redes para buscar información, pero también para producirla y difundirla. En la misma medida, también hay que realizar mensajes audiovisuales con las posibilidades que el avance tecnológico permite.

*Pero de otro lado, es fundamental reconocer que la principal transformación que han posibilitado las redes de cara a la democratización del espacio público, es desestabilizar los lugares de enunciación legítimos y han cambiado las reglas de la producción de contenidos y circulación de la comunicación; es muy alentador ver a tantos jóvenes y no tan jóvenes, convertidos en autores, en periodistas. Podemos afirmar que del one-to-many, hemos pasado al broadcast yourself, y eso es verdaderamente un avance hacia la democratización del espacio público (Scolari, 2013, mensaje de blog).*

Pérez Bustamante (2012) explica lo que ha supuesto esta incorporación de las tecnologías digitales en la producción artística. Apuntando la democratización de este hecho, y subrayando la idea del fin del artista como se conocía hasta ahora. "Debido a que actualmente todo el mundo produce imágenes, textos, vídeos, música... se concluye que se ha diluido la frontera entre la audiencia y el artista. Sin embargo, la producción del arte depende del talento, no solamente en la creación material de la pieza" (documento en línea). El autor hace referencia al documental Press Play Pause realizado en 2011, que trata sobre la producción con las tecnologías digitales y la transformación de la esfera e industria cultural. "Algunos autores que aparecen en el documental, sostienen que puede que hayamos entrado en una época de oscuridad en el arte y la cultura, en la que la sobreinformación denota la mediocridad de los contenidos y una audiencia que los consume (Pérez Bustamante, 2012, documento en línea). Un punto de vista pesimista que coincide con las palabras de Chomsky (2013) citadas con anterioridad: "internet es una suma de ideas azarosas y es difícil distinguir entre lo que alguien pensó mientras cruzaba la calle y lo que otro estudió en profundidad" (documento en línea). En cualquier caso es fácil comprender que aquellos que han tenido el monopolio de la industria cultural, decidiendo lo que era digno de formar parte de la misma y lo que no, ahora muestren un rechazo a la idea de que cualquiera produzca un vídeo y lo suba a la red convirtiéndose en *trending topic* (tema del momento) en pocas horas. Y lógicamente no les falta razón en que hay muchos videos de poca calidad, a lo que se puede añadir que resulta poco edificante para el desarrollo de la cultura audiovisual.

Sin embargo para muchos ciudadanos, y para la idea misma de la

democracia es mejor que esta tecnología esté al alcance de cualquiera, que al servicio de unos cuantos, que además de haber monopolizado el derecho a formar parte de la cultura haciendo de filtro entre los artistas y los ciudadanos, a la sazón, consumidores de arte, también se han enriquecido de forma ostentosa por hacer de filtro, decidiendo por la ciudadanía lo que era arte y lo que no.

Antes de la llegada de las cámaras digitales, grabar cine era un privilegio al alcance de muy pocos. “Actualmente rodar en digital está al alcance de cualquiera: los costes se abaratan de forma espectacular y además, en la postproducción y montaje, las nuevas técnicas hacen posible una mayor eficacia en la corrección de errores. El cine se democratiza, y con ello surgirán experiencias muy innovadoras y arriesgadas, unas más brillantes y otras menos. Se abre por completo la posibilidad de experimentar, de buscar y encontrar alternativas a lo hegemónico” (Luque y Domínguez, 2012, documento en línea).

Fernandes José Gonçalves (2009) en su tesis dedica un capítulo: “crear con el cine” (p. 303) a la creación de contenidos en la escuela por parte del alumnado:

*Otra forma bastante motivadora de explotar el cine en el aula es a través de la posibilidad de que los alumnos creen sus propios relatos, usando como vehículo de expresión el lenguaje del cine. Según Sánchez (2003: 72) «supone una serie de conocimientos por parte del profesor sobre elementos técnicos propios del cine: tipos de ángulos, planos, movimientos de cámara, guionización,... para poder guiar a los alumnos en el proceso que va desde tener una idea, desarrollarla en un guión, rodaje, montaje y edición y llegar al producto de este proceso que es una película». Por su parte, Aguaded (1996: 138) apunta que en este proceso existe una compleja tarea investigativa por parte de los discentes y docentes que se inicia con «la búsqueda de ideas, elaboraciones de guiones, primero literarios –originales o adaptados– y después técnicos, con las notaciones correspondientes, para sincronizar los textos con las imágenes (Fendandes, 2009, 303-304).*

En cualquier caso, y como apunta Reia-Baptista (2012) “La estructura fílmica de los materiales pedagógicos, sus lenguajes y sus sistemas narrativos parecen seguir siendo dispositivos interesantes y atractivos, especialmente si pueden conectarse entre sí o con otros dispositivos pedagógicos, como los

comentarios hipertextuales de la película o cualquier otro elemento de alfabetización informacional y cinematográfica (p. 83). En consonancia con estas palabras, resulta conveniente ir más allá de la lectura crítica del texto fílmico, y buscar, en aras de una alfabetización mediática e informacional, la creación de cine como parte de las actividades educativas.

Más claramente lo expone Ferrés (1995) cuando afirma que: “La reforma educativa fija la competencia comunicativa como uno de los fines de la educación. En una sociedad en la que la comunicación audiovisual se ha convertido en hegemónica, no habrá competencia comunicativa si no se dominan los códigos de la expresión audiovisual. Lo ideal es que los alumnos sean capaces no sólo de comprenderlos a fondo, sino también de expresarse mediante ellos. De lo contrario se los condena a ser simples receptores pasivos y acríticos” (p. 108). No menos contundentes resultaban las palabras de Eco (1977) ya expuestas en estas páginas: “la civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis” (p.367).

En línea con estas premisas existen varios ejemplos publicados de tareas educativas en el ámbito universitario que tienen como objeto la creación de un texto audiovisual, y más concretamente un film. Sirva como ejemplo el artículo de Luque y Domínguez (2012): *Cine y universidad: una experiencia desde el mundo estético de Woody Allen*, en el que se detalla el proceso de creación del film *El Proyecto Manhattan* (2006). “Lo que en principio surge como una idea relativamente simple (una película homenaje a Woody Allen) pasa a convertirse en algo más complicado: desde un inverosímil remake de la película Manhattan hasta un falso documental que fusiona el reportaje televisivo con la representación teatral desembocando en un peculiar ejercicio metacinematográfico” (Luque y Domínguez, 2012, documento en línea).

El proceso de creación comienza con la investigación sobre el universo del famoso director neoyorkino. Se estudia su filmografía y las influencias éticas y estéticas de Allen. Para Luque y Domínguez (2012): “De esa forma, junto a la decisión de tomar en consideración el guión de Manhattan se une cierta



tendencia a hacer un cine de investigación cercano al género documental” (documento en línea). Así se lleva a cabo una adaptación del guión, reduciendo drásticamente la trama y los personajes secundarios, y dejando el esqueleto de la obra en dieciocho secuencias. “En principio se pretende complementar dicho esquema con algo parecido a un documental sobre la figura de Allen, centrándonos en otras películas, entrevistando a expertos e incluso abordando a personas de la calle que opinarían sobre el personaje” (Luque y Domínguez, 2012, documento en línea).

Por otro lado, desde hace décadas existen decálogos de posibles tareas para realizar utilizando como materia prima las imágenes. Algunas se basan en fotografías, otras en imágenes en movimiento. El profesor Santos Guerra (1984) dedicó todo un capítulo titulado “sugerencias didácticas” a este tema. En el mismo exponía las siguientes actividades educativas: lectura de imágenes fijas, lectura de planos, lectura crítica de un spot publicitario, analizar las imágenes de un texto, análisis comparativo de imágenes, fotolenguaje, comparación de documentos verboicónicos, contraste icónico-verbal, relaciones verbo-icónicas, rellenar los globos de un comic, traducción de un texto escrito a imágenes, poner (componer) música para fotos, hacer un montaje audiovisual, montaje con fotografías, montaje colectivo, medios audiovisuales artesanales, multifotografía, pintura colectiva, composición (análisis) de un cartel publicitario, expresión por la imagen, filmación de película en Super-8, reconstrucción del espacio fílmico, montar un laboratorio de revelado, y por último la visita (asistencia) a un rodaje.

Son propuestas interesantes que reconocen y potencian la creatividad del alumnado. Sin lugar a dudas, la más próxima a la temática de esta investigación sea la filmación de película en super-8, obviando el aspecto técnico de lo que suponía grabar una película hace más de treinta años, y la democratización que ha supuesto los avances tecnológicos, hoy es posible grabar una película con una calidad aceptable para cualquier persona. No existen excusas de corte económico, pues la era digital ha llegado con fuerza, y desde luego, también para quedarse. Pocos pueden decir que no tengan un móvil con el que poder grabar,

incluso en HD. Hasta en los barrios marginales hay vecinos con móviles de última generación.

Más recientemente, Martínez-Salanova (2002) dedica el último capítulo de su libro a la realización de películas en los centros educativos. El mismo lleva por título “producción de películas”. Como su propio nombre indica, explica detalladamente todas las fases por las que se pasa cuando se lleva a cabo un proyecto como el citado.

Fase de preparación de la producción: análisis documental, fase de producción de vídeo, filmación de secuencias utilizando la manipulación del tiempo, y filmación de historias sin realizar montajes. De igual forma explica la importancia del guión.

Cuando se realiza un trabajo en grupo hay que aprender a repartir el trabajo, y colaborar entre todos para desarrollar un trabajo común. Grabar una película como tarea de grupo en un entorno educativo no es una excepción. Hay que repartir los roles que intervienen en el desarrollo de una película, guionista, director, operador, director de fotografía, productor, actores y actrices, figurantes, y demás profesiones que requiere la producción de una película.

La actividad puede tener distintos grados de complejidad en función de los condicionantes que el docente proponga.

El despliegue de creatividad para la realización del texto irá en función del grado de libertad en la toma de decisiones durante el desarrollo de la actividad.

Entre las tareas que proponía Santos Guerra (1984) estaba la visita a un rodaje, y en el mismo sentido se expresa Romea (2005) “urge tener estrategias sistemáticas y establecer lazos de comunión entre los profesionales de la comunicación, docentes y educadores, para alcanzar objetivos comunes, coordinados, de forma sistemática; pero, para lograr eso, se necesitan decisiones políticas del más alto nivel [...]” (p. 53). Asistir al rodaje de películas presenta complicaciones, puede se requiere de una logística que no siempre se

tiene. En primer lugar se necesita que se esté rodando una película, lo cual no es algo tan frecuente como cabe suponer.

Hoy resulta más fácil visitar un plató de televisión que asistir al rodaje de un film, en mayor medida si el centro educativo está en una capital de provincia, o en una ciudad, ya que las grandes ciudades e incluso algunos pueblos cuentan con canales propios. Aunque nuevamente el hándicap principal lo encontramos en la falta de tiempo para realizar las salidas. Como siempre, todo lo relativo al ser humano está subyugado a la dictadura del tiempo.

Merece una mención destacada la aportación trabajada a lo largo de los años de la página web de Enrique Martínez-Salanova Sánchez: “Cine y Educación”. En la misma se puede encontrar un espacio dedicado a la realización de textos audiovisuales en las aulas: “Haciendo cine en el aula”. En él aparecen las siguientes secciones: “De la idea al guión”, “Ideas y pantallas”, “Del guión a la filmación”, y por último “De la filmación a la producción”. Todas estas secciones son tratadas en los mismos términos en el libro *Aprender con el cine, aprender de película: una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*, del citado profesor Martínez-Salanova (2002).

La primera de las secciones “De la idea al guión” comienza con la contundente afirmación: “Para entender, apreciar y comprender el cine lo mejor es hacer cine y poder introducirse en él del todo” (Martínez-Salanova, s. f., documento en línea). Esta declaración preliminar expone de forma clara la necesidad de que el alumnado se exprese en el lenguaje audiovisual. Para ello Martínez-Salanova (2002:383-384) propone: hacer prácticas de cámara. Filmar en vídeo escenas cotidianas, planos y encuadres, idear historias, hacer un guión para documental. En este ejercicio cobra fuerza la investigación necesaria para documentar los hechos que se quieren narrar, a la par que se otorga una importancia capital al texto, que van a acompañar a las imágenes que se grabarán posteriormente. “Se puede hacer en tres columnas. Una para texto, otra para explicar la imagen y la tercera en la que se explican los sonidos, música de fondo, etc. Si se añade una cuarta columna, será el *storyboard* o

dibujo, croquis sencillo, que ayudará posteriormente a realizar mejor los encuadres” (Martínez-Salanova, 2002, p. 284). También recuerda el mencionado autor que, siguiendo esta estructura de guion también se pueden realizar otras actividades como, la creación de un guión para una película de ficción, o hacer un guión para un spot de publicidad.

Bergala (2007) dedica un amplio despliegue de recetas que aportan luz sobre la forma de trabajar la creación de textos cinematográficos en el contexto educativo: “Existen algunas estrategias simples para ayudar a esta actitud de espectador ‘creador’. Yo creo mucho, porque la he experimentado, en la que consiste en situar a los alumnos, aunque evidentemente se trate de una simulación, en el momento en que el cineasta tenía por un lado su ‘programa’ de guión, es decir, su proyecto de escena en la cabeza y sobre el papel, y por otro lado, la realidad del decorado en el que tenía que inscribirlo” (p. 138). Para Bergala (2007) se trata de que el alumnado imagine cómo llevarían ellos a cabo el rodaje, los ejes y los puntos de vista principales.

Se trata de ponerse en el lugar de los creadores (director, productor, guionista, operadores, etc.) e intentar formular propuestas expresivas:

*Este ejercicio puede tener muchas variantes. Se puede hacer, por ejemplo, antes de mostrar la película, después de haber contado a grandes líneas el guión y situado la escena y su función dentro del mismo, Los alumnos, en este caso, no tendrán ninguna idea previa del estilo de la película (Bergala, 2007, p. 139). [...] Se puede optar por empezar mostrando el principio de la película hasta la escena elegida: los alumnos, entonces, habrán integrado, aunque sea sólo de manera intuitiva, algunas características básicas del estilo de la película (por ejemplo, la cámara más bien fija, los planos largos, la escasez de contraplanos) y estarán influenciados por ese estilo, aunque sea inconscientemente (Bergala, 2007, p. 139).*

Bergala (2007) recuerda que Frank Capra en su autobiografía, afirmaba que todos los directores se enfrentan al problema de que las escenas rodadas en días distintos estén en perfecta armonía con la obra en su conjunto y en especial con la parte de la obra en la que la escena tiene su lugar. “Si nos contentamos con enseñar a los alumnos a pensar ‘en detalles’ sin plantearse la cuestión

crucial en el cine de la relación peligrosa, difícil, a la vez muy abstracta y muy concreta, del conjunto y del detalle, tenemos muchas posibilidades de traicionar la realidad del acto de creación del cine. Una pedagogía bien pensada del fragmento significa una pedagogía de las relaciones del fragmento con la totalidad” (Bergala, 2007, p. 144). A menudo, en el contexto escolar se obvia este delicado equilibrio creativo que consiste en organizar las piezas del puzzle para que la obra en su conjunto se perciba de la forma en la que los creadores quieren. Pues la actividad fundamental gira en torno al análisis de contenidos concretos de determinados fragmentos.

Para Martínez-Salanova (2002) resulta importante poner al alumnado en el lugar del director, por ello dedica la segunda parte de ese último capítulo dedicado a la creación en los centros educativos. Esta segunda parte lleva por título: “del guión a la filmación” (p. 386), y en esta parte propone las siguientes actividades:

- Filmar secuencialmente, sin montaje, según un guión realizado previamente.
- Filmar por partes, y luego hacer el montaje.
- Utilizar los sonidos en una película.
- Filmar efectos especiales.
- Filmar mediante técnicas de animación.

Por último, se trataría de realizar el montaje de las piezas filmadas, hoy resulta fácil realizar el montaje, ya que existen programas intuitivos que son de fácil acceso. Estos programas y su manejo pueden estar al alcance de cualquier centro educativo.

En las etapas superiores del sistema educativo, como puede ser secundaria, bachillerato o la etapa universitaria, es difícil no encontrar a alumnos y alumnas que tengan sobrada solvencia en el manejo de estos programas de edición. Utilizar esos conocimientos liderando sesiones de actividades cinematográficas en los centros educativos puede ser una buena estrategia pedagógica.

Respecto a la creación por parte del alumnado debemos tener presente que el lenguaje audiovisual, como se apuntaba con anterioridad, es un lenguaje que evoluciona. Como ocurre con todas las lenguas, salvo las lenguas muertas, surgen nuevas formas de expresar sentimientos y pensamientos. Ello tiene que ver con el acto creativo, pero también con las grandes distribuidoras que comercializan los productos. En cualquier caso, y para no desviarnos del tema, la creatividad está en íntima conexión con las pulsiones. El acto de crear no siempre sigue fielmente un plan preconcebido. “Si el cineasta prepara su ramo y después sitúa la cámara en el lugar correcto, el de la mejor legibilidad, corre el riesgo de que no haya ninguna sorpresa, nada de vida, ningún desorden, ningún frescor en las sensaciones. Hay que preparar el ramo, pero a veces hay que atreverse a filmar en el último momento en otro eje” (Bergala, 2007, p. 161). Por ello también hay que atreverse a transgredir los códigos para buscar nuevas emociones, rompiendo con el discurso racional y previsible.

*La escuela, desde siempre, siente horror al vacío y a lo negativo. Es verdad que forma parte de su vocación enseñar a construir, antes de hablar de lo que actúa a contracorriente de esta construcción y que muchas veces es de orden de las pulsiones de creación. No estoy seguro, sin embargo, de que los análisis colmadores –en los que todo, en la escena o la película analizadas, obedece a una lógica constructiva perfecta de la que el analista levanta un modelo sin falla y demasiado convincente –no traicionen a veces los objetos de los que se apoderan (Bergala, 2007, pp. 161 y 162).*

Si se permite el símil, se podría decir que con la creatividad pasa como con la tontería, que no conoce límites. Lo racional tiene fronteras, pero la tontería es infinita. Una persona racional y equilibrada es previsible. Lo normal es que si le haces un regalo te dé las gracias. Sin embargo no ocurre lo mismo con un tonto. A un tonto le haces un regalo y nunca sabes cuál será la reacción. Igual te devuelve una patada en la espinilla. Es decir, un tonto es un misterio, nunca sabes por dónde te va a salir. Con la creatividad ocurre lo mismo, cuando algo es absolutamente previsible no se ha hecho alarde de un despliegue creativo. A veces sucede que la película es tan previsible que desde el principio ya sabes lo que va ocurrir, el guionista no estuvo fino, y luego el montaje lineal tampoco ayudó, y el director siguió al pie de la letra el Modelo de Representación

Institucional impuesto por Hollywood. “El cineasta tiene que decidir tanto el color de la camisa o el desplazamiento del actor, como el tipo de luz que necesita para ese plano y esa toma. Y estas decisiones tienen que ver tanto con el gusto, la fobia o el ritmo, como con el sentido propiamente dicho (el lenguaje, por lo tanto), que la escuela siempre tiende a sobrevalorar” (Bergala, 2007, p. 164). Y no todo tiene que estar en el guión técnico, no todo tiene que responder a un plan preconcebido. Entre otras cosas porque las circunstancias del rodaje pueden cambiar, y en esos momentos toca improvisar.

En los centros educativos, en las pocas ocasiones en las que se analiza en profundidad una película o una escena, se tiende a asignar significados arbitrariamente a planos u objetos que aparecen en el plano, luces, sonidos y sombras de planos o secuencias, en las que el director nunca reparó en ellos. Realizó la toma de esa forma porque así le pareció mejor en ese momento. Aunque, “a veces sucede que el director ‘inventa’ a posteriori una justificación lógica para determinadas elecciones cuyas verdaderas razones son muy difíciles de comunicar a terceros” (Bergala, 2007, p. 164). Otro tanto de lo mismo les sucede a los críticos de cine, que en su afán por desmenuzar cada pieza del mosaico inventan significados en los que el creador no había pensado.

Por ello, se puede utilizar símbolos en la creación de un texto audiovisual, de hecho se hace continuamente, toda vez que el ser humano es un animal simbólico. Y trabajar con los símbolos en contextos educativos es algo deseable, puesto que de esta forma se consigue conectar lo racional con lo emocional.

*La profesora Natalia Bernabéu parte de la convicción de que los símbolos universales han pervivido y se siguen manifestando en el arte, en las leyendas, cuentos folclóricos, en la poesía lírica y en los sueños. De ahí que haya experimentado con ellos en el aula y haya descubierto que, cuando se trabaja con la metáfora y el símbolo de forma creativa, y se implica en el trabajo tanto a la razón como a la intuición, tanto el pensamiento como al sentimiento, se activa en los alumnos y alumnas toda la fuerza emocional, vital y espiritual que conlleva el símbolo (Ferrés, 2008, p.137).*

Sin embargo, transgredir los símbolos atribuyéndoles nuevos significados, jugar con los símbolos, mezclarlos, así como crear nuevos símbolos, es el campo de la creatividad. Es el campo de batalla del artista.

Por ello, una de las últimas tendencias aplicable a la Educación artística se encuentra en lo que se ha venido en llamar *Live Cinema*, que se considera como la creación simultánea de audio e imagen en movimiento a tiempo real. Según Pérez Bustamante (2012) los artistas que trabajan en esta variante “colaboran en un diálogo equilibrado entre diferentes formas, en la que no priman unas sobre otras, configurando conceptos que van más allá de la creación audiovisual estrictamente comercial o cinematográfica clásica y desarrollando una noción particular sobre la narrativa y la representación en el espacio” (documento en línea). Por ello cada trabajo de Cine en Vivo “presenta una estructura particular, así como escenografía, requerimientos técnicos y duración. Así podemos encontrar, una amplia variedad de estilos y de trabajos” (documento en línea). Para Pérez Bustamante (2012) cuando se pretende disfrutar y entender el “Live Cinema” hay que borrar los prejuicios sobre lo que significa el cine y recuperar el sentido primigenio del mismo: “imagen en movimiento que busca entretener, inquietar, o trasladarnos a otro espacio y tiempo, ya que cada trabajo manifiesta diferentes relaciones y significaciones con las prácticas audiovisuales, el lenguaje narrativo y el mundo actual” (Pérez Bustamante, 2012, documento en línea). En cualquier caso, el cine en vivo es una de las posibles propuestas de trabajo en las asignaturas relacionadas con las artes, ya que no sigue una estructura narrativa lineal al uso, como sí ocurre en el cine convencional, que nos cuenta un relato. En este sentido Ferrés (2013) afirma que: “el valor didáctico del relato procede de su valor comunicativo, y éste proviene, a su vez, de su valor humano. La fascinación que ejerce el relato sobre el ser humano lo convierte en una oportunidad excelente para una educación que pretenda funcionar como industria del deseo” (p. 130).

Si tal y como apunta Ferrés (2013: 61) los educadores hemos de transmitir viejos contenidos incluidos en los currículos académicos debemos de transformarlos de tal forma que parezcan nuevos, para ello hay que imitar las



estrategias publicitarias conectando los contenidos con los deseos de los receptores, esto es de nuestro alumnado. “Epstein propuso un nuevo modelo estético llamado la Lyrososfía, que pretendía ser una especie de filosofía lírica capaz de desarrollar de forma simultánea las capacidades intelectuales y las sensitivas” (Gispert, 2009, p. 182).

Ferrés (2013) cita experiencias del grupo Spectus. Uno de los más relevantes consiste en descontextualizar un anuncio de una revista creando otro anuncio alternativo, pero recurriendo a los mismos parámetros expresivos de la publicidad convencional.

Este ejercicio sería extensible al spot, de forma que en vez de realizarse en un anuncio de prensa se lleve a la práctica un anuncio televisivo. En un spot se puede contar una historia, y de hecho es la fórmula más extendida. La práctica puede consistir en crear un anuncio donde la finalidad no sea la venta de una marca o un producto, sino el cambio de comportamientos a nivel social, la orientación pública.

En cualquier caso, y a modo de conclusión, hay que potenciar la creación de cine en los centros educativos, y para ello una buena forma de comenzar es a través de la formación que reciben los propios alumnos y alumnas llamados a ser los futuros docentes de un mañana inmediato. Con trabajos cinematográficos se desarrolla la creatividad, y con ello el pensamiento divergente, tan mencionado en los últimos años. Las nuevas generaciones tendrán que enfrentarse a nuevos problemas. Tendrán que encontrar soluciones creativas a situaciones complejas. Esta generación que está echando los dientes frente a multitud de pantallas tiene que aprender a comunicarse con imágenes. Tienen que convertirse en ciudadanos críticos frente a las mismas. Para ello no basta con realizar análisis racionales de contenidos teóricos que también aparecen en los relatos audiovisuales, tienen que convertirse en creadores de textos audiovisuales, y por ende, también de relatos cinematográficos

## ***VII. 17. Consideraciones finales respecto al estado de la cuestión***

El lenguaje audiovisual, a pesar de la creencia extendida de que todo el mundo lo conoce por el mero hecho de estar conviviendo con él en la iconosfera reinante, y precisamente por este parecer, sigue siendo el gran ausente en los centros educativos.

Se está hablando de nuevas formas de alfabetización (alfabetización mediática e informacional), entre las que se encuentra la alfabetización audiovisual, pero se sigue sin dotar al alumnado de herramientas útiles que los empoderen respecto a este lenguaje.

Cuando se emplea el cine en el aula se hace como un mero instrumento al servicio de unos contenidos, que son los propios de la asignatura del profesor que proyecta la película. Utilizando la terminología kantiana, la película nunca es un fin en sí mismo, sino un medio para otros fines.

Por otro lado, los últimos estudios desde el campo de la neurociencia afirman que el aprendizaje hay que vincularlo a las emociones, de forma que la vieja estrategia de análisis del relato audiovisual, que consistía en la racionalización de los contenidos que aparecían en la película es algo que debe superarse, en pos de una estrategia que busque el equilibrio entre las emociones que genera el film, y el análisis más racional que habitualmente se practica para extraer y trabajar los contenidos presentes en la obra. Hay que ir desde la emoción hasta la razón, partiendo desde las primeras y yendo hasta las reflexiones.

La tercera vía sería aquella que aglutina razón y emoción en las reflexiones que se realizan en los cine-fórum educativos. Se lleva a cabo una introspección respecto a las emociones que ha generado la película, o las secuencias. Posteriormente se abordan las cuestiones teóricas de los contenidos de la materia que se pretenden trabajar con la película. Y en último lugar se podría hacer un análisis crítico que escudriñe las emociones que ha generado el relato, teniendo en cuenta las estrategias propias del lenguaje audiovisual que los

provoca. Esta última etapa es la gran ausente en las aulas, corriendo la misma suerte que la primera, las emociones. En los centros educativos no se suelen trabajar las emociones, pero en menor medida se trabaja algo que tenga que ver con la alfabetización audiovisual.

Desde la perspectiva mencionada, podemos afirmar que el cine como método didáctico puede ser muy efectivo. Sin embargo, también hay que apuntar, que al incluir el factor emocional en el camino de la enseñanza, el sentimiento nos traicione, y no podamos ver con claridad y objetividad el asunto tratado y el enfoque ofrecido.

De esta forma, nos encontramos ante una arma de doble filo, por un lado puede ser una de las mejores formas de aprendizaje, y por el otro, puede producir el efecto contrario, aprender de manera incorrecta una lección que resulta de vital importancia en la vida, como puede ser un enfoque ético de la violencia. Hecho este, que puede confundir a los niños o jóvenes sobre las bondades o maldades de las acciones desde la perspectiva social. Máxime cuando existe el agravante de que corregir lo aprendido supone un doble esfuerzo para cualquiera.

Como se puede observar, no se trata sólo de un bagaje cultural, de unos conocimientos que a efectos reales, lo mismo da tenerlos almacenados, o que por el contrario no se encuentren en la despensa cognitiva. No se trata de distinguir un capitel corintio, o una catedral gótica, aunque, para muchos, saberlo puede ayudar a disfrutar de algunos aspectos de la vida de una forma más enriquecedora. En cualquier caso, no es un debate cerrado, de hecho, plantearse grandes preguntas es el gran factor diferenciador entre el ser humano y otros súbditos del reino animal. Además, las personas tienen una gran capacidad para estar aprendiendo toda la vida, capacidad, por otra parte, desaprovechada. De lo que se trata pues, es de ser conscientes de: quién, cómo y qué nos muestran los relatos audiovisuales, y sobretudo cuestionarnos su intencionalidad. Solventando estas preguntas de obligada aplicación a todo texto, incluido el audiovisual, (el cine), seremos cada día más libres, alcanzando esa libertad que sólo puede dar el conocimiento.





Fuente: Fotolia

## INFORME DE LA INVESTIGACIÓN

---

Dicen que al preguntarle a Napoleón cuándo creía que debía comenzar la educación de un niño, este se apresuró a responder: “veinte años antes de que nazca”. De la misma forma que la educación de un niño comienza con la formación de sus padres, los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga se están formando hoy, para ser educadores mañana.

En línea con este planteamiento Rivas Flores (2013) coordinó un grupo de investigación, cuyos resultados han sido difundidos en varios foros, entre otros en el I Seminario internacional REUNI+D, en el que se pretendía dar respuestas a las siguientes preguntas:

*¿En qué contribuye la formación inicial del profesorado a su desarrollo profesional? ¿Existe una identidad profesional generada en los centros de formación de profesorado? ¿Qué tipo de experiencia educativa viven los futuros docentes en sus estudios profesionales? [...].*

*¿Qué papel juega la formación de los futuros maestros y maestras en generar propuestas innovadoras en los centros educativos? ¿Es posible pensar otros modelos de formación que favorezcan actitudes de cambio e*

*innovación en los futuros docentes? ¿Se puede modificar el modelo profesional con el que el alumnado llega a la Facultad, de acuerdo a su experiencia escolar, desde un plano “práctico”? ¿Qué papel juega la formación teórica y académica en el modelo de maestro que los alumnos adquieren en su paso por la universidad? (Rivas Flores, I Seminario Internacional, 11 de octubre de 2013, p.4)*

Sin lugar a dudas Napoleón estaba en lo cierto: para educar a los niños previamente hay que educar a los padres. Por analogía cabe deducir que para formar a buenos educadores hacen falta buenos profesores que diseñen buenas prácticas educativas.

En coherencia con tan brillante respuesta, y las inquietudes educadoras de Rivas Flores, Leite Méndez y otros (2013) parece apropiado averiguar la formación universitaria que están recibiendo los futuros docentes en el uso del cine en este centro.



*Fuente: Shutterstock*

## **CAPÍTULO I: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### ***I. 1. Cuestiones preliminares***

La lectura de este informe requiere algunos apuntes preliminares respecto a la forma de su redacción. Consciente de que hay que evitar el sexismo de cualquier forma que éste se presente, y con el consentimiento del director de esta tesis, aparecerán todos los y las docentes de un mismo departamento en masculino, si es que en el mismo había mayoría de este género, o en femenino si se daba el caso contrario.

Esta elección estilística está fundamentada en dos criterios bien diferenciados. Por un lado hay una razón de corte formal, que tiene en cuenta facilitar la lectura del informe, ahorrándoles a las lectoras y los lectores la penosa tarea de una lectura farragosa.

Por otro lado existe una intención añadida de carácter metodológico, pues existe un acuerdo con todos los profesores y profesoras de este centro, según el

cual se les garantizaría el anonimato. Por ello se evita ofrecer datos que sirvan para descubrir la identidad de los informantes.

Con esta aclaración previa el lector será consciente de que el empleo de un género u otro depende de la mayoría de profesorado de ese sexo que exista en el departamento en cuestión; o en otros epígrafes que no hagan referencia a los departamentos, simplemente se entenderá que: “las palabras con género masculino que hacen referencia a personas serán utilizadas a lo largo del presente trabajo para nombrar, indistintamente, a sujetos de ambos sexos” (Murillo Mas, 2002, p. 1). De esta forma se limita la posibilidad de identificación del informante, al mismo tiempo que se evita la incómoda situación que supone la lectura de cada sustantivo, tanto en femenino como en masculino, corriendo el artículo la misma suerte, y contribuyendo de esta forma a una lectura poco ágil. En cualquier caso, tanto el director de esta tesis como el doctorando, son personas comprometidas con la lucha por la igualdad, no sólo de género, sino también de etnias, y demás aspectos que otras personas utilizan como elementos justificativos para la discriminación. Dicho lo cual, debe quedar claro que el empleo de una u otra forma es un dato poco relevante, que en modo alguno debe servir como referencia. Ni tampoco como elemento de crítica, pues éstos no faltarán a lo largo de la lectura de estas páginas.

Otro aspecto estilístico que requiere de una aclaración previa es la utilización del tiempo verbal, ya que alguien podría considerar que la redacción del presente informe es poco coherente respecto a este asunto, pues la mayor parte del texto está expresado en presente, aunque en algunos momentos se utiliza el pasado. Tal extremo está basado, entre otros, en Day (2005):

*En el artículo ordinario normalmente hay que estar pasando del tiempo pasado al presente y viceversa. La mayor parte del Resumen debe escribirse en pasado, pues el autor se está refiriendo a sus propios resultados actuales.*

*De modo parecido, las secciones de Materiales y métodos y de Resultados deben redactarse en pretérito, pues en ellas se describe lo que usted hizo y lo que encontró. Por el contrario, la mayor parte de la Introducción debe redactarse en tiempo presente porque aquí suele hacerse hincapié en los conocimientos previamente establecidos. [...].*



*En suma, normalmente tiene que usar el tiempo presente para referirse a los trabajos anteriormente publicados, y el pasado para describir sus resultados actuales.*

*La principal excepción a la regla se presenta cuando hay que atribuir o presentar algo (Day, 2005, pp. 201-202).*

El texto del citado autor continúa con numerosas excepciones que justifican el uso de un tiempo verbal u otro, dependiendo de las circunstancias de lo que se quiere expresar en cada momento, en coherencia con la perspectiva temporal respecto a la redacción del informe.

La escritura de este trabajo sigue la norma natural del que expresa algo, por ello se utiliza el presente, pues la propia dinámica de la investigación invita a la redacción de los descubrimientos conforme se categorizan las entrevistas y las observaciones en las aulas.

Sin embargo, en los epígrafes sobre metodología cualitativa e instrumentos de recogida de datos están escritos en pasado, porque son elementos omnipresentes en todas las etapas de la obra investigadora, desde que se esboza el objeto de estudio, hasta que se termina de redactar la misma. También sucede lo propio con textos que se redactan de forma definitiva durante el análisis de los datos en su conjunto, donde se alcanzan otras conclusiones que también son anotadas, fundamentalmente en las consideraciones finales, ya que tanto la metodología, como las conclusiones se terminan de redactar al final de la investigación y de la redacción del informe.

Por último, es preciso aclarar que tan sólo se destaca mediante texto en negrita o subrayado algunas palabras especialmente significativas, con la intención de llamar la atención sobre ellas, y evitar que pasen desapercibidas en textos de mayor extensión.

Aclarados estas cuestiones estilísticas y metodológicas, se constata que las experiencias de enseñanza y aprendizaje se convierten en los mejores ejemplos para la formación de los educadores del mañana.

Por ello se plantean las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué actitud tiene el profesorado y el alumnado de la Facultad respecto al empleo del cine en su formación?
2. ¿Qué conocimientos tiene el profesorado respecto a este medio?
3. ¿Qué opinión tiene el profesorado sobre la pertinencia de enseñar el lenguaje cinematográfico?
4. ¿Qué criterios tiene a la hora de seleccionar una película y trabajar con ella?
5. ¿Qué objetivos se buscan cuando emplean el cine en una asignatura?
6. ¿Qué contenidos son más propios para trabajarse mediante este recurso?
7. ¿Qué metodología se emplea cuando se usaba este recurso?
8. ¿Qué evaluación se realiza de la actividad?
9. ¿Cuáles son las principales objeciones en la utilización del cine en la Facultad?

Llegados a este punto conviene recordar que: “la investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados” (Bogdan y Taylor, 1996, p. 20). Así pues, como evidencia el citado texto, se trata de interrogantes que sirven de guía.

## ***1. 2. Objetivos de la investigación***

Planteadas las preguntas de investigación, y sin mayor dilación, se exponen brevemente los objetivos que se proponen para la presente investigación, y que, como no puede ser de otro modo, están estrechamente relacionados con las cuestiones planteadas anteriormente:

1. Comprender profundamente la actitud de docentes y discentes respecto al uso del cine en la Facultad.
2. Averiguar la valoración que hace el profesorado y el alumnado sobre el empleo del cine en educación.
3. Conocer la opinión del profesorado que da clases en la Facultad sobre la formación para el uso del cine.
4. Saber la valoración que se realiza del cine como obra artística: lenguaje cinematográfico o valoraciones estéticas que pueden enriquecer la crítica.
5. Averiguar qué criterios se tienen en cuenta para la selección de películas.
6. Conocer qué objetivos se buscan con el uso del cine.
7. Saber qué contenidos se suelen trabajar mediante este recurso.
8. Conocer la metodología que se emplea en el uso del cine.
9. Entender la evaluación que se lleva a cabo respecto al trabajo que se realiza con la película.
10. Averiguar las objeciones para el empleo de este recurso didáctico.

En cualquier caso, hay que tener presente que durante la investigación podían aparecer otros centros de interés, ya que el escenario no es

completamente previsible como cabe esperar en los contextos educativos. El siguiente párrafo advierte de la circunstancia descrita:

*Una vez iniciado el estudio, no debemos sorprendemos si el escenario no es como pensábamos que era (Geer, 1964). En particular, probablemente el investigador interesado en cuestiones teóricas encuentre que un escenario determinado no es el conveniente para satisfacer sus interrogantes. Quien está ligado a cierta cuestión teórica en especial debe estar preparado para cambiar un escenario por otro. Nuestro consejo es no aferrarse demasiado a ningún interés teórico, sino explorar los fenómenos tal como ellos emergen durante la observación. Todos los escenarios son intrínsecamente interesantes y suscitan importantes cuestiones teóricas (Bogdan y Taylor, 1996, p. 34).*

Así pues, el objetivo último de esta investigación no es otro que el de saber si se usa el cine, para qué, y cómo en la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga.

### ***I. 3. Paradigmas de la investigación***

En coherencia con los objetivos planteados esta investigación se afronta desde el paradigma cualitativo, con la pretensión de ser una exploración descriptiva, pues se trata de conocer todo lo que concierne al uso del cine en este centro de estudios.

Para Martínez (1991) el paradigma es un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia, de forma que son los modelos en la producción del conocimiento, o más bien en la búsqueda del mismo, ya que cada vez hay más voces que reconocen lo efímero de aquello que un día fueron verdades eternas.

No hay que olvidar que la palabra paradigma es sinónimo de modelo, y acogerse a un modelo es asumir unas pautas con las que el investigador se siente identificado, de forma que asume las orientaciones teórico-metodológicas propias del paradigma.

Toda la investigación está en consonancia con el modelo desde el que se parte: los objetivos, la metodología para alcanzarlos, los instrumentos

necesarios para la recolección de los datos, e incluso parámetros para el análisis y la interpretación de los mismos.

Se elige el paradigma cualitativo por las características propias de la realidad a estudiar: el uso de un recurso didáctico en un centro educativo. Para abordar el objeto de estudio se tienen en cuenta las características del paradigma cualitativo que Cook y Reichardt (2005) asumen de Bogdan y Taylor (1975):

- *Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.*
- *Fenomenologismo y comprensión de la conducta humana desde el propio marco de referencia y estados de quien actúa.*
- *Observación naturalista y sin control.*
- *Subjetivo.*
- *Próximo a los datos, perspectiva “desde dentro”.*
- *Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista.*
- *Inductivo.*
- *Orientado al proceso.*
- *Válido: datos “reales, ricos y profundos”.*
- *No generalizable: estudios de casos aislados.*
- *Holístico.*
- *Asume una la realidad dinámica (Cook y Reichardt, 2005, p. 29).*

Esta tesis no pretende ir más allá de la descripción del uso de este recurso didáctico, además de la interpretación comprensiva de los hechos investigados.

#### ***I. 4. Contexto de la investigación***

Más de tres décadas se lleva hablando del uso del cine en la educación. Durante todo este tiempo se ha normalizado el empleo de este recurso. No en vano es una actividad habitual en las aulas de las distintas etapas del sistema educativo. Y sin embargo, ¿cómo son esas actividades cinematográficas?

La verdad es que no se puede afirmar que durante todos estos años se haya avanzado de forma notable en este camino. Incluso se podría suprimir el término notable, pues se ha avanzado poco, sin más.

Ciertamente se ha extendido su uso en educación pero, ¿con qué criterio se emplea? Hay un sentir general sobre la falta de una metodología cuando se proyecta una película en el aula.

Esta investigación pretende conocer los criterios que mueven al profesorado de la Facultad a utilizarlo, pues se han realizado algunas investigaciones, pero en otras etapas del sistema educativo: infantil, primaria y secundaria.

##### ***I. 4. 1. Aclaraciones previas al contexto de la Facultad***

En este epígrafe se apunta la composición de los departamentos y de las áreas que lo integran. De igual forma también se nombra la nomenclatura de los informantes clave, docentes en este caso, pero sin especificar edad y sexo en la mayoría de ocasiones. Existen dos razones que motivan esta decisión.

Por un lado hay que preservar el anonimato de los informantes, pues este es un compromiso esencial entre el investigador y los participantes. Por ello, informar sobre edad y el sexo de los profesores y profesoras, unido a las áreas y departamentos, sería, en algunos casos, señalar a la persona entrevistada.

Por otro lado, esos datos ofrecen pocas pistas que deban ser tenidas en cuenta por su especial relevancia, toda vez que existen pocas diferencias en el uso de este recurso por parte de mujeres u hombres, ni tampoco se pueden

obtener conclusiones destacables respecto a los tramos de edades. Porque lo utilizan, tanto los profesores más jóvenes como los de mayor edad, y de forma similar. Aunque existe un matiz en esta afirmación, ya que en el departamento de Didáctica y Organización Escolar, en adelante DOE, los profesores y profesoras de todas las edades lo utilizan con una frecuencia de dos o tres películas por curso. Sin embargo, los demás docentes de otros departamentos que han colaborado en la investigación son más jóvenes, con edades comprendidas entre los 35 y 45 años, salvo los del Área de Didáctica de las Matemáticas, P25 y P27 de Teoría e Historia de la Educación, en adelante THE, y P40 de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en adelante DLL, todos ellos con edades comprendidas entre los 50 y los 60 años. De éstos, tan sólo los dos de THE hacen uso del cine. Es decir, que han participado en la investigación para explicar las razones de la ausencia de su uso, y otras cuestiones aledañas.

A pesar de que no existan grandes diferencias, si que se aprecia un hecho diferencial en el uso de este recurso entre ambos sexos. En aquellos casos en los que se precisa esa aclaración, pues se valora algún rasgo distintivo entre los géneros, estos son tenidos en cuenta y aclarados durante el análisis de los datos, teniendo presente que, debido al elevado número de profesores y profesoras del departamento en cuestión, no se compromete el necesario anonimato de los docentes.

En cualquier caso ha primado el respeto al secreto de identidad de los informantes que el interés de ofrecer estos datos, que como ya se ha expresado, no aportan mucho a la investigación, por no apreciarse diferencias significativas en el uso de este recurso didáctico, en relación al género del docente que diseña la práctica. Cuando éstas han aparecido se han sacado las conclusiones pertinentes.

#### ***1. 4. 2. Contexto de la Facultad***

Los datos que se exponen a continuación fueron extraídos el 19 de enero de 2014 desde la página web de la Facultad: <http://www.cceducacion.t2v.com/organos/departamentos>

Este centro de formación de profesores cuenta con los siguientes departamentos: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales, Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación e Innovación Educativa, Psicología Evolutiva y de la Educación y Teoría e Historia de la Educación.

A continuación se expone cada uno de los departamentos, con el nombre de las áreas y el número de docentes que lo integran.

El personal del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal cuenta con un total de 30 docentes. 15 mujeres y 15 hombres. Los entrevistados de este Departamento son: P28 de Didáctica de la Expresión Musical (DEM), P30 de Didáctica de la Expresión Corporal (DEC), P32 (DEC), P39 (DEC), P42 de Didáctica de la Expresión Plástica (DEP) y P43 (DEP). Con ninguno de estos docentes se ha podido participar como observador en algunas de sus sesiones cinematográficas.

El Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura: 20 docentes. 12 profesoras y 8 profesores. P35 de Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), P40 (DLL), P46 (DLL) y P47 (DLL), las dos últimas son profesoras de Didáctica de la Lengua Extranjera. Con P46 se obtiene información mediante la observación de sesiones, sin embargo con los demás profesores se consigue la información mediante entrevistas en profundidad.

El Departamento de Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales: 28 docentes. 11 mujeres y 17 hombres.

De los cuales P20 de Didáctica de las Ciencias Sociales (DCCSS), P34 de Didáctica de las Ciencias Experimentales (DCCEE), P37 de Didáctica de las Matemáticas (DMat.) y P41 (DMat.) prestan testimonio a este investigador. Tan sólo en el primer caso (P20) el investigador participa en dos sesiones como observador.



El Departamento de Didáctica y Organización Escolar (DOE): 64 docentes. 31 hombres y 33 mujeres. Los informantes de este Departamento son 18: P5, P6, P10, P13, P15, P16, P17, P18, P19, P21, P23, P24, P26, P29, P33, P36, P45 y P50. De los cuales P5, P6, P10, P15, P17, P19, P23, P24, P26 y P29, lo que suman un total de 10 docentes en los que se asiste a sus sesiones como observador en las actividades cinematográficas.

El personal del Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa (MIDE): 17 docentes. 8 mujeres y 9 hombres. P3 y P31 son los entrevistados de este Departamento, del primer docente se cuentan con datos obtenidos mediante observación en el aula, además de la entrevista.

Personal del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (PEE): 36 docentes. 13 hombres y 23 mujeres. En este Departamento los docentes informantes son: P1, P4 y P7. Del primero de ellos se obtienen datos de la observación en una sesión con cine, además de la entrevista.

Personal del Departamento de Teoría e Historia de la Educación (THE): 41 docentes. 23 hombres y 18 mujeres. Los siguientes docentes participan en la investigación: P2, P8, P9, P11, P12, P14, P22, P25, P27, P38 y P44. De este Departamento se observan las sesiones organizadas por: P2, P9 y P11.

El Departamento de THE es otro de los grandes defensores del uso del cine en la educación. Son muchos los profesores que han tenido a bien colaborar en esta investigación.

De manera que de los 50 docentes que colaboran como informantes clave, los que abren sus puertas para la observación son los siguientes profesores y profesoras: P1 (PEE), P2 (THE), P3 (MIDE), P5 (DOE), P6 (DOE), P9 (THE), P10 (DOE), P11 (THE), P15 (DOE), P17 (DOE), P19 (DOE), P20 (DCCSS), P23(DOE), P24 (DOE), P26 (DOE) y P29 (DOE). De estas 16 experiencias sólo 6 son profesores de otros departamentos distintos a DOE, y de esos 6, tres de ellos pertenecen al Departamento de THE.

Sin embargo, aunque son 16 profesores los que permiten la observación en el aula, con 5 de ellos se asiste a dos sesiones (P2, P5, P6, P20 y P10), por lo que son 21 sesiones las observadas.

Por último, y no por ello menos importante, antes bien, todo lo contrario, aparecen los miembros del Decanato. Pues su máximo responsable, así como otros vicedecanos son de vital importancia para el desarrollo de esta investigación.

En la siguiente lista aparecen por orden alfabético los miembros del Decanato en el curso académico objeto de estudio:

- Borda Crespo, María Isabel: Vicedecana Cultura y Movilidad
- Civila Salas, Amparo: Vicedecana Coordinación Enseñanzas y Calidad
- Gutiérrez Pérez, Rosario: Secretaria
- López Fernández, Iván: Vicedecano Alumnado, Información y Proyección Pública
- Lopera Zorrilla, Encarnación: Secretaria del Decanato
- Madrid Vivar, Dolores: Vicesecretaria e Infraestructura
- Murillo Mas, José Francisco: Decano
- Ortiz Villarejo, Antonio: Vicedecano de Ordenación Académica
- Sepúlveda Ruiz, María Pilar: Vicedecana de Prácticum

De todos ellos, además del Decano, se cuenta con las colaboraciones como informantes clave de los siguientes vicedecanos y sus edades aproximadas:

P14 → Amparo Consuelo Civila. (Vicedecana de Coordinación Enseñanzas y Calidad). Departamento de Teoría e Historia de la Educación. 45-50 años.

(Se omite su referencia como docente por motivos confidenciales) → Lola Madrid. Vicesecretaria e Infraestructura. Departamento de Didáctica y Orientación Escolar. 35-40 años.

P48 → Isabel Borda Crespo. Vicedecana de Cultura y Movilidad. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Área de Didáctica de la Literatura. 50 a 55 años.

P49 → Iván. Vicedecano de Alumnado. Área de Didáctica de la Expresión Corporal (DEC). 30 a 35 años.

Con todos ellos se mantienen entrevistas grabadas de una hora aproximadamente de duración. En las cuales se obtiene información importante sobre el papel del Decanato como institución que potencia el empleo de este y otros recursos al servicio de la Educación.

### ***1. 5. Consideraciones preliminares al estudio de campo***

Cuando comienza el estudio de campo se pide la colaboración del profesorado que hace uso del cine en la Facultad. Se lleva a cabo mediante carta de presentación que se envía desde el Decanato a todos los profesores que imparten o habían impartido alguna asignatura en cualquiera de las titulaciones de la mencionada Facultad, y que habían utilizado este recurso. Tan sólo trece profesores contestan, de los cuales dos no pertenecen a esta Facultad, y un tercero cree que yo iba a dar algunas clases en su asignatura sobre mi tesis. Es decir, contestan al correo no con afán de colaboración sino por mera curiosidad.

Esta petición de colaboración, de alguna manera, supone un cuestionario, reflejando la predisposición a la colaboración que presenta el profesorado universitario de este centro. Como se puede apreciar, a juzgar por las respuestas al citado correo, esta predisposición es baja.

Sin embargo, cuando comienza la investigación, crece de forma notable el número de colaboradores, gracias a la ayuda de algunos profesores que habían impartido clases al investigador hacía unos tres o cuatro años. Estos mismos

profesores se dirigieron a otros compañeros suyos, y de esta forma se pudo conseguir realizar el estudio de campo.

Santos Guerra (1997) pone el dedo en la llaga al afirmar: “Cuando nosotros focalizamos nuestro interés en los centros de Bachillerato para indagar el papel que juegan en ellos las variables organizativas, dejamos de lado lo que sucede en la Universidad con esos mismos elementos. Lo que se vislumbra a través de esas reiteradas elecciones es que la Universidad se dedica a investigar sobre los otros y no sobre sí misma, como si nada necesitase cambiar o como si su tarea fuese orientar el cambio de los demás” (p. 84).

Este texto pone de relieve algo que no deja de sorprender, y es que, la Universidad, y dentro de ella, la Facultad de Ciencias de la Educación, abandera numerosas investigaciones sobre el sistema educativo, sin embargo, no resulta tan prolífica en investigaciones que tengan por objeto su propia institución.

Por otro lado, el libro de Tolchinski, Rubio y Escofet (2003) ha sido muy esclarecedor desde el principio, ya que explica de forma muy clara y breve, desde la pregunta de investigación hasta la lectura de la tesis, pasando por aspectos como la cita de libros clásicos, modernos, artículos, y demás aspectos esenciales para un investigador neófito.

En los anexos documentales del libro de Santos Guerra (1997) se puede encontrar un documento de negociación que ha servido como ejemplo para elaborar el de esta investigación. En el mismo, se encuentra una presentación del investigador, con sus datos personales, domicilio e email. Por otro lado, también aparece el director de la tesis, e incluso algún aspecto relevante sobre el mismo, como su condición de Diplomado en Cinematografía, que resulta enormemente atinente para investigar sobre el cine y la educación. Máxime cuando el motivo de su tesis fue la imagen y la educación, que posteriormente fue el título de un libro (*Imagen y Educación*) (1984) de su extensa bibliografía, y que se ha convertido en un clásico en Ciencias de la Educación, en el ámbito que relaciona ambos campos.

Los pilares básicos sobre los que se ha edificado esta investigación son:

- El estudio de la teoría existente hasta el momento, lo que se conoce como estado de la cuestión. En la parte teórica resultó indispensable el estudio de entrevistas publicadas y la bibliografía de profesores de otras universidades andaluzas, españolas, y cómo no, extranjeras que han dedicado años de sus vidas a investigar en este campo. En este sentido han resultado especialmente significativos los trabajos desarrollados durante años autores como Martínez-Salanova (2002), De la Torre (1997, 2005), Ferrés (1995, 2007), o Santos Guerra (1984, 1997), entre otros. Cada una de las obras consultadas y/o citadas está debidamente referenciada. En cualquier caso han sido varias las obras consultadas de los citados autores, además de las indicadas en este párrafo, desde artículos y capítulos, hasta obras completas.

También se ha contado con las reflexiones de expertos que proceden del mundo del cine, como puede ser el caso de directores de cine que nos dejan sus pensamientos plasmados en sus memorias, o en entrevistas recuperadas por otros cinéfilos.

- Las entrevistas en profundidad a informantes clave: a 50 profesoras y profesores.

- Las entrevistas a alumnas y alumnos, tanto de forma individual a 10 de ellos, como en grupo, al alumnado que asiste a las sesiones con cine en las que el observador ha estado presente, así como grupos de discusión, en algunas ocasiones en las que las circunstancias lo requieren.

Los informantes clave son profesores que han utilizado este recurso con anterioridad al curso 2012-2013 en la Facultad. Sin embargo, y en mayor medida, son profesores que siguen utilizando este recurso en la actualidad. De forma que este doctorando ha podido participar en esas sesiones como observador, tanto en las proyecciones, como en los cine-fórum que se han realizado.

Aunque no ha sido objeto de estudio también se han mantenido entrevistas con profesores de otras facultades que también hacen uso del cine en sus clases, y que han estado impartiendo clases en la Facultad objeto de

estudio. Sin embargo hay que aclarar, que esos contactos mantenidos no forman parte de este informe.

### ***I. 6. Metodología de la investigación***

Para el diseño de la metodología resultó fundamental la consulta de autores como Flick (2004), Taylor y Bogdan (1987), (1996), Rivas Flores (2010, 2013, 2014), Santos Guerra (1984), entre otros, pues son pilares esenciales para todo investigador que pretenda fundamentar su tesis en una metodología eminentemente cualitativa. Estos autores aclaran de forma extensa todo lo que un investigador necesita saber sobre esta metodología.

No es cierto que sólo hay ciencia cuando hay números, ni que el modelo experimental tenga mayor rigor científico. Para explorar fenómenos educativos es preciso utilizar un modelo de naturaleza cualitativa, ya que sus variables son infinitas.

A continuación se expone la transcripción del anuncio de Coca-Cola emitido durante la campaña: *Cambiamos las estadísticas*, durante el mes de abril de 2013:

*En el año 2030 el 50% de los adultos estaremos muy gordos, según las estadísticas, gracias a ascensores, coches, sillas y ordenadores, seremos cada vez más sedentarios. En el año 2030 el 60% de la población vivirá en ciudades, y pasaremos sentados o acostados la mayor parte del tiempo. A pesar de todo seguiremos estresados. Y el 20% dormiremos mal. Ese año el 60% de los niños probablemente no habrá visto una vaca. Y los malos hábitos alimentarios seguirán extendiéndose. Así será nuestro mundo en el año 2030, según las estadísticas. Pero la única estadística real es que el 100% de las estadísticas las hacemos nosotros. Y las vamos a cambiar. ¿Y si nos levantamos? (Spot de Coca cola, abril de 2013).*

Este anuncio advierte del único hecho incuestionable de las estadísticas, que no es otro que el siguiente: “el 100% de las estadísticas las hacemos nosotros”, como afirma el propio texto publicitario. El sentido que ofrece el spot es que las estadísticas están basadas en las personas, son estadísticas sobre personas; sin embargo, cabe una segunda lectura, que no es la que pretendían los que realizaron el reclamo televisivo, y es que, esas estadísticas las hacen

personas. Es por lo que existe un dicho que afirma que la estadística es el arte de la mentira, o este otro atribuido a George Bernard Shaw: "la estadística es el arte de mentir con números". No en vano, desde la selección de la muestra hasta la forma de preguntar, todo está condicionando unos resultados.

No se trata en estas líneas de denostar lo cuantitativo, aunque sí de mostrar una preferencia por la metodología cualitativa en este tipo de investigaciones que tiene por objeto el ámbito educativo, ya que la metodología cualitativa tampoco está exenta de estas sospechas de manipulación y subjetividad. Sin embargo, para este investigador, la metodología cualitativa parte de un mayor grado de humildad que la diferencia respecto a la cuantitativa, que durante tantos años se ha erigido en el modelo científico por excelencia en el campo de las ciencias sociales; es más, durante años ha sido el único modelo en este campo del saber.

Actualmente se estilan modelos de investigación mixtos, con cuestionarios cerrados que aportan una visión "presuntamente general". Sin embargo, la información que ofrece este tipo de cuestionario no llega a la profundidad que se obtiene con las entrevistas semiestructuradas. De forma que cuando en un cuestionario se pregunta: ¿qué uso hace usted del cine en sus clases? Y se obtiene como opciones de respuesta: mucho, poco, regular; realmente no podemos saber qué entiende cada participante por cada una de las respuestas, lo que para unos es mucho, para otros es poco o regular. En este ejemplo se podría concretar con números, sin embargo, en la propia dinámica de la actividad y su forma de llevarla a la práctica, el investigador se ha encontrado con algunas contradicciones entre lo que el profesorado explica en las entrevistas y lo que hace en la práctica, ya que las respuestas que se emiten, a veces no concuerdan con la práctica que el mismo docente realiza con el cine.

Tanto al director de esta tesis como al propio doctorando no creyeron conveniente realizar un estudio estadístico basado en encuestas para abordar las cuestiones que esta investigación plantea. De manera que se optó por una selección de instrumentos que pareció apropiada para resolver las preguntas expuestas.





### ***I. 7. Instrumentos de recogida de información***

Cualquier estudio de campo se sustenta y fundamenta en lo esencial: algo que sea objeto de estudio. Ese es el campo sobre lo que investigar, pero para acceder a esa realidad hacen falta unos instrumentos que sirven para recabar la información. En la investigación desarrollada se utilizaron los siguientes instrumentos de recogida de información:

- El análisis de documentos: fichas de actividades realizadas por el profesorado, trabajos del alumnado, wikis, diarios y otros materiales expuestos en el campus virtual de algunas asignaturas, además de las películas.

- Diario de campo. Con este instrumento se fue apuntando cada día las entrevistas que se realizaban, los contactos que se mantenían respecto a la investigación. Las observaciones en el aula cuando se asistió a sesiones de actividades con cine. También se registró algunas sensaciones y reflexiones que se tuvo durante el proceso.

El investigador diseñó una plantilla de observación para el aula, en la que se focalizó, entre otros aspectos, en las tres etapas de una actividad con cine: la fase previa al visionado, durante el visionado, y posterior a la proyección.

#### ***I. 7. 1. La observación en el aula***

Una parte importante de la investigación es la observación realizada en el aula durante aquellas sesiones en las que, de alguna forma, se estaba trabajando con cine.

Este doctorando ha podido contrastar las opiniones expresadas con la observación practicada en el aula, pues cuestión distinta era intuir o saber cómo se realizaba una buena práctica con este recurso audiovisual, y otra cosa era lidiar con las realidades de cada día.

Sin embargo, cuando a un docente se le preguntaba sobre la organización espacial del aula para la realización de un debate, la mayoría afirmaban que era

en forma de “O”, para que todos los debatientes pudieran verse las caras en el transcurso del mismo. Esto era algo obvio, se podía encontrar en cualquier manual al uso, o incluso no tener que consultarlo, pues era de sentido común. Pero conocer la teoría era algo distinto a llevarlo a la práctica.

Por todo ello, si de lo que se trataba era de conocer de forma cabal el uso que se hacía del cine en este centro, la mejor estrategia de investigación era comprobarlo en el aula durante esas actividades. De forma que la observación de estas prácticas resultaba fundamental para el objeto de estudio, más allá de cuestionarios que hubieran ofrecido datos basados en la teoría que muchos docentes conocían, más que en la realidad de la práctica educativa. Al mismo tiempo la observación de esta realidad ofrecía pistas sobre las circunstancias limitadoras de esas respuestas teóricas.

El observador fue presentado como un investigador sobre el proceso de enseñanza. Pero no ha participado en el transcurso de las sesiones. Así pues, el papel del investigador ha sido observador identificado no participante.

La observación en el aula resultó fundamental a la hora de aportar luz en el transcurso de la investigación.

A continuación aparece una lista de los profesores que tuvieron a bien permitir la presencia del doctorando para realizar la necesaria observación en el aula, así como los departamentos a los que pertenecen: P1 (PEE), P2 (THE), P3 (MIDE), P5 (DOE), P6 (DOE), P9 (THE), P10 (DOE), P11 (THE), P15 (DOE), P17 (DOE), P19 (DOE), P20 (DMCCNNSS), P23(DOE), P24 (DOE), P26 (DOE) y P29 (DOE). Se trata de dieciséis profesores que permitieron la asistencia como observador del investigador. De estas dieciséis experiencias sólo seis eran profesores de otros departamentos distintos a DOE, y de esos seis, tres de ellos pertenecen al departamento de THE, como ya aclaraba en páginas anteriores. Por ello, hay una amplia mayoría de docentes que pertenecen al departamento de DOE, y que colaboraron activamente en la investigación, aunque hay que insistir en que los dieciséis docentes se prestaron a una plena colaboración. Mostrándose solícitos con las necesidades del investigador, lo cual es de

agradecer, ya que todos sabemos las dificultades para encontrar tiempo que ofrecer a un doctorando, de entre los cientos de alumnos y alumnas que acuden a los despachos buscando alguna luz, a veces incluso, reclamando atención por temas ajenos al mundo académico.

En cualquier caso se hace necesario recordar que aunque fueron dieciséis profesores los que se prestaron a ser observados, con cinco de ellos el investigador estuvo en sesiones doble, por lo que se cuenta con un total de veintiuna sesiones en las que el doctorando participó como observador identificado no participante.

La información extraída de estas sesiones fue fundamental para encontrar las respuestas a las preguntas formuladas. Empero, la obtención de datos requería realizar una observación sistemática de todo lo que acontecía en el aula. Para ello se siguió, entre otros, los manuales León y Montero (1994), quienes siguiendo a Bakeman y Gottman (1986), ofrecían un recetario, si se permite el término, o consejos prácticos como ellos lo denominaban, para la elaboración de un código de observación:

En primer lugar: “Nunca vaya a observar algo si no tiene, previamente, una pregunta que responder. [...] Las categorías de observación, por tanto, incluirán los principales aspectos de ese problema y de su ámbito de aparición” (León y Montero, 1994, pp. 48-49).

Estos autores advertían: “ello implica una hipótesis tentativa sobre la naturaleza del problema que tratamos de observar” (León y Montero, 1994, p. 49).

Hay que tener en cuenta que no existía tal hipótesis en esta investigación, puesto que la metodología seguida era cualitativa, y se pretendía descubrir cómo se trabajaba con el cine en el centro en cuestión. En ningún caso se aventuró una respuesta a la pregunta de investigación.

Sin embargo, sí que existían unos datos que a priori resultaban relevantes para cualquier actividad educativa, como podían ser entre otros, lo relativo a la

organización espacial y temporal de la actividad, así como datos relativos a los elementos del currículum, además de otros datos de corte cuantitativo, como el número de asistentes a estos trabajos.

En segundo lugar, había que ir más allá de la descripción de lo puramente físico, como la estructura de la clase, los tipos de silla, la organización del aula, la iluminación, e incluso el color de las paredes, si se quiere. Y en este sentido lo expresan León y Montero (1994): “A veces es útil hacer referencia a aspectos físicos, pero otras veces hay que utilizar la capacidad del observador para establecer categorías de contenido psicológico. De lo que se trata es de construir categorías que tengan sentido para el problema que estamos estudiando” (p. 49).

De esta forma se hace relevante apuntar observaciones que tienen que ver con la actitud, o el papel que adopta el docente durante la actividad. ¿Cómo se dirige al alumnado? Incluso el clima de aula que se crea fuera del aula, a veces la atmósfera de confianza que se crea tiene que ver con ese perfil de docente cercano.

En tercer lugar, apuntan: “Dedique un tiempo previo a hacer una observación asistemática durante la cual se recoja la información de forma narrativa. [...] No presupone un sistema de categorización al usarse el registro narrativo” (León y Montero, 1994, p. 49).

Desde el principio el diario de campo ha sido un instrumento fundamental. En el mismo se apuntaban todo tipo de observaciones, sirviendo este instrumento como observación asistemática durante la recogida de datos.

En cuarto lugar, los autores apuntan la necesidad de “utilizar categorías dentro del mismo nivel de molaridad-molecularidad, que sean homogéneas y con el suficiente nivel de detalle para el problema en cuestión. La homogeneidad hace referencia a que debemos procurar que los eventos incluíbles en una misma categoría sean lo más parecidos posible” (León y Montero, 1994, p. 49). En cualquier caso nos advierten los autores que es mejor que sobren datos que no que falten. Por este motivo se decidió tomar notas de todo tipo de detalles,

incluso de algunos que luego no sirvieran al objeto de estudio. En este orden de cosas se expresaron incluso sentimientos del observador al hilo de la investigación.

En quinto lugar, apuntan León y Montero (1994): “El código debe estar compuesto por categorías exhaustivas y excluyentes entre sí. La exhaustividad hace referencia a que no haya ningún evento en la situación que no tenga su categoría para ser registrado. [...] Y excluyente porque un mismo evento no puede estar en más de una categoría al mismo tiempo. Esto no siempre es posible, pero no por ello deja de ser recomendable” (p. 49).

En sexto lugar, recomiendan los autores la necesidad de un “proceso de depuración, mediante la contrastación empírica, antes de considerar que se ajusta a sus intereses como investigador” (León y Montero, 1994, p. 49).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el proceso no ha terminado cuando el investigador tiene ya sus parámetros de observación, ya que esa retroalimentación, cuando se investiga con una metodología cualitativa, debe permanecer abierta permanentemente. En cualquier momento se puede descubrir alguna categoría de cierta relevancia, aunque hasta ese momento no se haya dado el caso. Tal puede ser el caso de un exabrupto lanzado por un agente de los que intervienen en un debate, y que rompe el clima de aula necesario para proseguir con una sesión de cine-fórum, o cualquier otro aspecto susceptible de afectar a la dinámica de trabajo con el film.

Con las consideraciones preliminares sobre la toma de datos durante la observación, se elaboró una plantilla para la misma que tenía en cuenta los siguientes datos:

### Plantilla de observación para el día del visionado y el cine-fórum

- Fecha:
- Asignatura:
- Curso:
- Profesor/a:
- Alumnado. Número de alumnas:                      Número de alumnos:

#### A) PRESENTACIÓN DE LA PELÍCULA

- Se hace el mismo día de la presentación.
- Se hace de acuerdo al tipo de análisis que se va a hacer después.
- Se explican los objetivos que se persiguen con esta actividad con cine. Es decir, se contextualiza la película dentro de la asignatura.
- Se informa de alguna posible actividad que tengan que realizar durante el visionado.
- Duración de la presentación.
- Se contextualiza la película como obra artística.
- Documentación sobre la época histórica y cinematográfica.
- Ficha técnica y artística.
- Se cuenta alguna anécdota sobre la misma: sobre su rodaje, u otros aspectos del film.

- Es motivadora.
- Se dirige a todo el alumnado, o sólo a los de primera fila.
- **Se realiza a través del campus.**
  - Con anterioridad a la proyección.
  - Con posterioridad a la proyección.

## B) PROYECCIÓN DE LA PELÍCULA

- Está atento a la proyección, tanto el profesor como el alumnado.
- Se interrumpe la proyección por algún motivo, como puede ser una explicación de alguna secuencia.
- El alumnado toma notas sobre la película.
- Hay silencio durante la proyección.
- Condiciones lumínicas.
- Condiciones acústicas: versión original, calidad del doblaje, condiciones acústicas del aula.

## C) DESPUÉS DEL VISIONADO

- Tipo de actividad:
- Se hace el mismo día del visionado.
- Duración de la actividad.

- Disposición del aula. En forma de “U”, de “O”, en grupo, en fila...
- Clima de aula.
- Papel del profesor.
- Papel del alumno.
- Se apoya el profesor en textos escritos.
- Se apoya el alumnado en textos escritos.
- El docente permite o potencia que afloren los contenidos desde los comentarios del alumnado.
- El profesor realiza alguna pregunta sobre la película.
- ¿Qué tipo de pregunta realiza?
  - Preguntas abiertas: ¿Qué escena te ha gustado más y por qué? ¿Qué frases te han impactado más y por qué? etc.
  - Preguntas cerradas: en relación al contenido a tratar en la asignatura. Por ejemplo; ¿En qué escenas aparece la cultura institucional? Identifica los modelos de enseñanza.
- Se aborda una “estructura piramidal” de los contenidos, esto es, lo más importante al principio del debate.
- Hay trasiego de alumnado, entrando o saliendo durante el cine-fórum.
- Características del alumnado:
  - ¿Cuántos participan?
  - ¿Qué tipo de intervenciones realizan?



+ Son observaciones pertinentes respecto a los objetivos planteados por el docente.

+ Realizan comentarios negativos respecto a los propósitos planteados por el docente.

- ¿Qué posturas adoptan los que no participan?

+ Pasivo.

+ Molesto para el debate.

- Se interpela a los alumnos, o se deja la potestad de aportar ideas al alumnado libremente.

- Existe la adopción de posturas de forma acalorada.

- ¿Qué tono adopta el profesor?

+ Distendido.

+ Solemne. *Ex cathedra*.

- Se respetan los turnos de palabra.

- Santos Guerra (1984) cree conveniente: “Evitar el derecho de réplica, que alarga indefinidamente el coloquio y aburre e irrita a los que escuchan, limitar el tiempo de intervención” (p. 247).

Como el lector ha podido comprobar, para el diseño de la plantilla se han tenido en cuenta manuales de gran relevancia para el objeto de estudio, como el del profesor Santos Guerra (1984), que si bien se podría considerar un clásico si tenemos en cuenta la perspectiva temporal, no es menos cierto que en el mismo se abordan los aspectos esenciales que es necesario tener en cuenta cuando se realiza una actividad con cine en un centro educativo, por lo que el manual goza de plena vigencia si se observa su contenido.

Sin embargo, la plantilla de observación corrió la misma suerte que las entrevistas semiestructuradas, que precisamente por el marcado carácter cualitativo de la investigación se fueron introduciendo nuevos elementos que fueron considerados relevantes. Estos aspectos fueron formando parte de ese registro de datos de forma paulatina, y reflejados en el informe por la importancia otorgada por algunos profesores en el transcurso de las entrevistas. Tal ha sido el caso de P15, para quien la actitud del docente durante la proyección resulta especialmente significativa, afirmando que esta influye en la percepción que el alumnado se forma de la actividad. Para algunos docentes no es lo mismo que un profesor esté ausente durante la proyección, o que aun estando en el aula esté leyendo algún manual, o corrigiendo trabajos, que esos otros profesores que se sientan junto al alumnado a disfrutar de la experiencia.

En cualquier caso todos estos datos que se obtuvieron mediante la observación en el aula fueron registrados en el diario de campo.

### ***I. 7. 2. Diario de campo***

Reflejar en un diario de campo los hechos que han acontecido en el proceso de observación es un instrumento importante para los investigadores. Así, el diario de campo “es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados” (documento en línea, definición de diario de campo, s. f., <http://definicion.de/diario-de-campo/>).

Es un instrumento importante en la investigación experimental, pero más aún puede resultar en la investigación que toma como paradigma la metodología cualitativa, y abundando más en el carácter necesario de esta herramienta hay que incidir que, en una investigación que pone el foco en la educación, el diario de campo resulta imprescindible. “Cada investigador tiene su propia metodología a la hora de llevar adelante su diario de campo. Pueden incluirse ideas desarrolladas, frases aisladas, transcripciones, mapas y esquemas, por ejemplo. Lo importante es que pueda volcar al diario aquello que ve durante su proceso investigativo para después interpretarlo” (documento en

línea, definición de diario de campo, s. f., <http://definicion.de/diario-de-campo/>).

Una vez efectuadas las aclaraciones teóricas previas, conviene aclarar cuestiones sobre la forma y el fondo de este diario. Respecto a la forma hay que recalcar que este diario es un instrumento para la investigación, por lo que la forma no es un aspecto relevante, toda vez que se trata de algo que se ha escrito con el único objeto de que sirva al investigador, y no con la intención de que sea publicado. Dado que es un instrumento personal y crucial para este estudio, pero que al mismo tiempo el estilo no es lo importante, se ha adoptado la primera persona, al contrario que en la tesis, cuya narración está realizada en tercera persona. A pesar de que expresar en este estilo narrativo las reflexiones y datos que uno obtiene supone un mayor esfuerzo en tanto que es menos natural, y también menos grato.

Respecto al fondo conviene apuntar que en el mismo aparecen impresiones tenidas al hilo de la investigación, así como los datos sobre las observaciones realizadas en aquellas sesiones donde se ha permitido la observación.

Este instrumento es importante, ya que en él aparecen deliberaciones o comentarios obtenidos por vías extraoficiales, más allá de las entrevistas grabadas donde las respuestas suelen ser más meditadas. De forma que, comentarios de pasillo, ya sea de alumnos o alumnas y profesores o profesoras, que han ofrecido alguna información relevante relacionada con el tema ha sido anotado en este diario.

También se registraron otros datos de carácter más subjetivo, como podían ser el estado de ánimo del investigador tras una conversación de pasillo con alumnos o profesores. En estos casos se anotó la palabra “*Observación*”, y se trataba de reflexiones causadas por experiencias vividas en el transcurso de la investigación y en relación a la misma.

De igual forma se han anotado observaciones que han realizado informantes que no han querido expresarse en una entrevista grabada, pues lo

han considerado una conversación entre colegas, a pesar de que el anonimato estaba garantizado para todos aquellos que han querido participar en el estudio.

El diario de campo fue el cuaderno de bitácora empleado durante el estudio de campo, que tuvo una duración de un curso académico, el correspondiente al año 2012-2013, de forma que empezó en septiembre de 2012 y terminó en julio de 2013.

Además de los datos mencionados y de las impresiones relatadas con anterioridad, en el diario se anotaron observaciones de carácter cuantificador, como el número de alumnos y alumnas que asistieron a una sesión, la duración de las actividades, o la interrupción de la película y sus motivos.

Los datos plasmados en el diario fueron una parte fundamental de la investigación, pues se trataba de conocer cabalmente cómo se realizaban las actividades con cine en este centro. La perspectiva que ofrecía la observación directa en el transcurso de estas actividades no era sustituible de abordarse en la misma proporción con otras formas de registros, como podía ser la entrevista en profundidad. De igual forma que no es lo mismo ver una película o un partido a escuchar lo que otro cuenta sobre la misma. Pues esa historia contada corría el riesgo de llevar un punto de idealización, ya que a veces se podía conocer la teoría, (autores que habían escrito sobre esta práctica), sobre cómo planificar una actividad con cine, pero en la práctica la realidad imponía sus condiciones.

En cualquier caso, en el diario también se han registrado algunas de las consideraciones más significativas extraídas de los grupos de discusión, así como algunas anotaciones tomadas al hilo de algunas entrevistas en profundidad, y que eran categorizables para el informe.

Por último también se pueden encontrar en esta herramienta los análisis de los distintos documentos a los que el investigador tuvo acceso, como pueden ser:

- Las películas, y sus contenidos.

- Anotaciones sobre los comentarios en los debates posteriores a la proyección, tanto de los y las docentes, como del alumnado. Cuando se trataban de profesores estos fueron nombrados por la nomenclatura propia asignada en esta investigación: P1, P2, P3, et. Mientras que al alumnado se le asignaba la nomenclatura: A1, A2, A3, etc. en los grupos de discusión. O simplemente A en los debates de gran grupo que se realizaban con posterioridad a la proyección.
- Fichas de trabajo de algunas películas.
- El contenido que aparece en el campus virtual: wikis, diarios y foros donde se han realizado observaciones sobre películas.
- Trabajos realizados por el alumnado sobre las actividades cinematográficas, o en las que aparecían estas.

### ***I. 7. 3. Selección de los informantes clave***

La selección de los colaboradores se realizó por diferentes cauces, como se explica en los siguientes párrafos.

Por un lado, se mantuvieron varias reuniones previas con el Decano para ir concretando algunos aspectos de la tesis. Así pues se pidió la colaboración del Decanato para que todos los profesores que utilizasen, o hubieran utilizado el cine en sus asignaturas se pusiesen en contacto con el investigador.

El siguiente texto se envió desde el correo del Decano para todo el profesorado de la Facultad:

*Un doctorando de un programa de doctorado de este Centro me solicita que os haga llegar la siguiente información.*

*Estimados profesores y estimadas profesoras de la Fac. de CC. de la Educación:*

*Mi nombre es Raúl Rojano, soy maestro de Educación Primaria y estoy realizando una tesis sobre el cine como recurso didáctico en la Universidad. Por este motivo, les rogaría que si han utilizado, o van a*

*utilizar, el cine como recurso didáctico me lo hicieran saber, para poderme poner en contacto con ustedes. Les estaría enormemente agradecido. Sin su participación me sería imposible desarrollar este proyecto.*

*Mi correo electrónico es [cinedidactico2013@gmail.com](mailto:cinedidactico2013@gmail.com)*

*Agradeciéndoles infinitamente su atención, aprovecho la ocasión para enviarles un afectuoso saludo.*

-----  
*José Francisco Murillo Mas*

*Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación*

A este correo respondieron trece profesores, de los cuales tan sólo ocho eran de la Facultad. Este dato cuantificador resultó especialmente revelador al investigador, pues permitía dos lecturas del mismo. O bien no se hacía uso de este recurso didáctico en este centro, o bien el profesorado no estaba presto a la colaboración.

Por este motivo hubo que recurrir a la red de relaciones que mantenían unos profesores con otros. Así, el investigador se encontró por los pasillos con una profesora a quien conocía por haber sido alumno suyo. Esta docente tuvo a bien presentarle a otro, que desde ese mismo momento se mostró muy colaborador, invitándole a que vaya a clase para presenciar la actividad.

Por otra parte, la misma docente explicó que hay dos compañeros que cree que están utilizando cine, puesto que en algún momento se lo han comentado. Estos profesores son: P9 y P11. La profesora me ofrece la posibilidad de que les mande un email, en el que le haga hincapié en mi relación de amistad con ella.

En otras ocasiones, y dado lo infructuoso de la petición formal de colaboración, el investigador se vio en la necesidad de presentarse en los despachos como si fuese un vendedor de enciclopedias, o un captador de adeptos para una nueva religión, de esta forma se han conseguido más de la

mitad de las entrevistas grabadas, aunque el primero de esta larga lista fue el profesor 8 (P8).

Sin embargo también había que contar con la opinión de los alumnos y alumnas, pues los mismos son los grandes protagonistas de las actividades investigadas. De esta forma había que preparar los ámbitos sobre los que preguntar, y las preguntas generadoras de respuestas extensas. En este sentido se realizó un muestreo teórico aplicable al alumnado, y las preguntas para los distintos participantes de los cine-fórum giraron en torno a los datos obtenidos en la observación practicada en el aula, así como las opiniones reflejadas por los profesores en las entrevistas. Si el profesor me había comentado los objetivos, los contenidos, y otros aspectos de la misma, había que conocer en profundidad que opinaban docentes y discentes sobre estos ámbitos. De forma que se trataba de contrastar las reflexiones de los protagonistas de la actividad. A esto en la investigación cualitativa se le llama buscar la circularidad de la información.

La elección del alumnado para la entrevista se basó en el concepto *muestreo teórico o intencional*, frente al *muestreo aleatorio*, propio de la metodología cuantitativa.

Desde esta perspectiva se pensó que sería interesante entrevistar tanto a alumnos que no participaban nada, para comprender por qué mantenían esa actitud, si no le había resultado interesante la actividad, o didáctico, o en definitiva, comprobar la opinión que les merecía ese trabajo.

Lógicamente también resultaba conveniente entrevistar a aquellos que más participaban en la actividad. El problema de la participación era algo polémico, pues en ocasiones el investigador tuvo que tener en cuenta no sólo el número de intervenciones que protagonizaban los alumnos y alumnas, sino también la calidad de las reflexiones que se hacían. En este sentido ha habido alumnos y alumnas que por su carácter introvertido no se han prestado a una intervención más activa en los debates, sin embargo cuando han expuesto públicamente sus ideas han resultado de gran calado por ser generadoras de un intenso debate.

### ***Ámbitos sobre los que preguntar***

Se determinaron unos ámbitos sobre los que, a priori, giraban los intereses de la investigación, pero a la luz de las respuestas tan escuetas que aportaban algunos alumnos y alumnas, hubo que concretar las preguntas, para que esos discentes, generalmente de primer curso, que no se prodigaban en respuestas reflexivas, tuvieran la oportunidad de aportar algunos datos más. Estas preguntas pueden resultar demasiado concretas, pero dado el carácter de las respuestas de ese alumnado menos expresivo, bien porque eran introvertidos, o porque no les apetecía responder, o por cualquier otra circunstancia, había que concretar, e intentar dar a luz una respuesta. Por ese motivo, y en esas ocasiones, se adoptó el modelo socrático: el arte de la mayéutica. Haciendo que cada alumno sacase a la luz esa verdad que cada uno llevaba dentro.

### ***Los ámbitos y preguntas son los siguientes:***

- A) El sentido de la proyección
  - ¿Por qué cree que se ha proyectado esta película?
  - ¿Qué opina sobre la película que ha visto?
  - ¿Cree que es útil para su formación?
  - ¿Cree que ha conseguido el objetivo que pretendía el profesor?
  - ¿La actividad ayuda al logro de los objetivos de la asignatura?
  
- B) La puesta en práctica del cine fórum
  - ¿Qué le ha parecido el cine-fórum?
  - ¿Cree que es didáctico? ¿Por qué?



- ¿Le ha ayudado a reflexionar sobre algo que considera importante para su formación? (Va a ser docente en unos años, con todo lo que ello supone).

- ¿En qué aspectos le ha hecho reflexionar?

- ¿Qué le ha parecido el enfoque metodológico? ¿Qué papel ha jugado el alumnado en la actividad? ¿Y la del profesor?

- ¿Cuánto ha durado la actividad? ¿Le ha parecido suficiente?

- ¿Por qué en este momento del curso?

#### C) Alternativas para trabajar esta película

- ¿Había alguna ficha de la película?

- ¿Qué le ha parecido la planificación de la actividad?

- ¿Hubiera utilizado otra película para trabajar esos contenidos? ¿O esta misma película pero con otra actividad? ¿O incluso otro recurso didáctico?

- ¿Cree que es mejorable esta actividad con cine?

- ¿Qué otra actividad diferente hubiera realizado con esta película?

#### D) Sus experiencias con este recurso

- ¿Ha tenido más experiencias con el cine en un centro educativo? ¿Cuándo y cómo fue?

- ¿Qué opina sobre el cine didáctico?

Como ya se ha apuntado, los grandes ejes tenían que ser los elementos del currículum, porque se trataba de explorar cómo se utilizaba el cine como recurso para generar un espacio de aprendizaje: objetivos o propósitos, contenidos, metodología (papel del profesor y del alumno), y por último, la evaluación que se hacía de la actividad.

Pero, al igual que ocurría con el alumnado, no todos los docentes se extendían en las respuestas. Así, el investigador se encontró con profesores y profesoras que emitían respuestas de larga duración, con lo cual prácticamente no hubo que preguntar nada. En otras ocasiones sí que resultó una dificultad añadida, pues las respuestas resultaban muy extensas pero de poca enjundia. Sin embargo, cortar las disertaciones para intentar reconducir el hilo de la entrevista resultaba en determinados momentos poco cortés, con lo cual se podía romper el buen clima necesario que debe reinar en este tipo de entrevistas. En cualquier caso, hubo que preparar algunas preguntas generadoras de respuestas más abiertas, pero que sirvieran también como cauce de las entrevistas, si es que la misma derivaba en reflexiones muy alejadas del objeto de estudio. Por todo ello se pensó en las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se le ocurrió introducir el cine en sus clases?
2. ¿Cuáles son los propósitos de usar ese instrumento?
3. ¿Por qué esa película?
4. ¿De qué forma lo utiliza? Es decir, la metodología: en torno a la dinámica había que intentar descubrirlo todo. ¿En qué momento la utiliza del curso? ¿Si pone un fragmento o todo la película? ¿Realiza un cine-fórum? ¿Cómo organiza el cine-fórum? ¿Hay determinadas preguntas que orientan el debate? ¿O las preguntas las formula el alumno?

Espacios. ¿Cómo se organiza? ¿Cómo se implican? ¿Qué tipos de actividades? ¿Qué papel juega el profesor? ¿Qué papel juega el alumno? ¿La ven todos a la vez o por grupos?

5. ¿Qué contenidos aborda con esa película? ¿Cuáles son los problemas o los conceptos nucleares de la asignatura que son tratados a través de este recurso y con esta metodología?

6. ¿Cuál es la utilidad?

7. ¿Cuál es la evaluación que realiza de la actividad?

Sin embargo hay que destacar que no hay una posible entrevista estándar ni al profesorado, ni tampoco al alumnado.

La máxima de este tipo de entrevista es que el entrevistador no conoce cuáles son todas las buenas preguntas. De esta forma, cuando algún profesor abría un nuevo tema relacionado con la investigación se hacía necesario profundizar en esas observaciones: una página web sobre el tema con el que el docente colaboraba, o que consultaba para el diseño de la actividad, algún organismo con el que trabajó y que estaba relacionado con el objeto de estudio, etcétera. En estos casos había que hacer lo que coloquialmente se conoce como “tirar del hilo”. Para ello había que crear un clima de naturalidad, cercanía, y mostrar un gran interés por todo lo que el entrevistado estaba contando.

En cualquier caso, siempre se pretendió buscar la circularidad de la información. Había que conocer qué pretendían los profesores, cómo lo ponían en práctica, y qué interpretaban los discentes a la luz de los datos extraídos, tanto en las entrevistas, como con las observaciones en el aula.

#### ***I. 7. 4. Inconvenientes para concertar entrevistas con el alumnado***

A lo largo de la investigación se pudo constatar el inconveniente de que durante las prácticas que abarcaron todo el mes de noviembre, resultó infructuoso los intentos de concertar entrevistas con algunos grupos de alumnos y alumnas, pues no solían asistir a la Facultad, y cuando lo hacían era para realizar un trabajo en grupo.

En otras ocasiones, ni siquiera se obtuvo respuestas a los correos electrónicos que el investigador emitía, como quedó reflejado en el diario de campo:

*Cuando lo he visto días después en la Facultad y al comentarle que le mandé un correo me dijo que ya lo sabía, y no me dijo nada más, creí que diría algo, y como no contestaba, le comenté, “yo creía que no lo habías recibido, que yo tenía equivocada la dirección de correo”, a lo que me contestó: “es que como no tengo tiempo para qué te iba a contestar” (Diario de campo, inconvenientes para concertar entrevistas, miércoles, 31 de octubre de 2012, p. 28).*

Otros alumnos cuando les comentaba que le había enviado un correo, contestaban que no lo habían recibido, y que probablemente estuviera mal apuntaba la dirección. En cualquier caso, las direcciones estaban apuntadas por los propios alumnos. Afortunadamente una docente me ayudó en este sentido pidiendo ella misma la colaboración del alumnado.

*Tras plantearle las dificultades que estoy encontrando para poder entrevistar a los alumnos y alumnas, máxime en este final de cuatrimestre, dice que me puede ayudar cara a la colaboración del alumnado. Que **ella puede pedir la colaboración del alumnado**. Yo estoy convencido de que esta estrategia será de gran ayuda, ya que cuando es una persona ajena al mundo académico el que les pide la colaboración, como es mi caso, ellos sólo perciben un gasto de tiempo que no les va a reportar ningún beneficio. Incluso algunos que hacen apología de la solidaridad, de la necesidad de ayudar al prójimo, cuando tienen que dedicar media hora, o una hora para colaborar en una investigación, ni siquiera muestran la cortesía de responder al email. Ironías de la vida (Diario de campo, observación, jueves, 13 de diciembre de 2012, p. 64).*

Además de los problemas para quedar con el alumnado durante el mes de prácticas, también resultó mucho más complicado quedar con ellos en épocas de

trabajos, exposiciones y exámenes, esto es, al finalizar cada cuatrimestre. Motivo por el cual el doctorando tuvo que pedir una colaboración más activa por parte de algunos profesores que se mostraron especialmente amables.

*Yo estoy pidiendo directamente a algunos alumnos y alumnas su colaboración. Solicitándoles esta misma información, pero con poca fortuna por mi parte. El alumnado, al igual que el profesorado están tremendamente ocupados, y ello les impide colaborar en la investigación.*

*Por otra parte, si es un investigador externo, ajeno al mundo académico, el que pide la colaboración al alumnado, en muchas ocasiones estos deciden no participar, puesto que les quita un tiempo que es muy necesario, como es de entender. Sin embargo, cuando es un profesor el que insta a la colaboración suelen mostrarse más solícitos. Esto es comprensible puesto que hay un vínculo con el profesor, que en muchos casos es afectuoso, algo que se puede apreciar en el clima de aula que se crea en las sesiones de trabajo. En mi caso soy un extraño a ellos y a su entorno educativo (Diario de campo, parte de una carta enviada a los docentes, martes, 04 de junio de 2013, p. 232).*

Por ello, para conseguir llegar al alumnado de manera más sencilla se cambió de estrategia, y se comenzó a pedir la colaboración del profesorado. De esta forma se pudo apreciar que la colaboración era mayor por parte del alumnado que cuando era una persona externa a la clase la que pedía la colaboración, y además de forma anónima. Así, cuando el investigador, como un agente que nada tiene que ver con el profesor, solicitaba la colaboración del alumnado, en muchas ocasiones esta cooperación resultaba infructuosa.

Los párrafos anteriores evidencian la realidad de la investigación, y las dificultades encontradas en el camino de la obtención de los datos.

### ***I. 7. 5. Grupos de discusión versus entrevistas de grupo***

Para Flick (2007) siguiendo a Patton (1990): “una entrevista de grupo de discusión es la realizada con un pequeño grupo de personas sobre un tema específico. Los grupos son normalmente de seis a ocho personas que participan en la entrevista durante una hora y media a dos horas (Patton, 1990, pág. 335)” (p. 126).

Esta investigación ha contado con entrevistas de grupo o grupos de discusión en cada una de las sesiones en las que el estudiante ha asistido como observador. La elección de uno u otro dependió de las características del alumnado percibidas durante las observaciones en el aula y del transcurso de la propia dinámica. Así, cuando hubo alumnos especialmente participativos y con posturas encontradas se solicitó la participación en un grupo de discusión para hablar sobre la actividad desarrollada en relación a la película. Sin embargo las entrevistas de grupo fueron más frecuentes, ya que la mayoría de ocasiones había que dirigir el debate mediante preguntas guía que generaran debates.

Tanto los grupos de discusión como las entrevistas de grupo han contado con la presencia de entre cinco y siete alumnos.

Se han elegido este tipo de entrevistas por varios motivos:

En primer lugar por la escasa disponibilidad del alumnado, y particularmente en épocas de examen. Algunos de ellos, que suelen ser los que más participan en los debates, también trabajan para pagarse sus estudios, además de ir a la Universidad para seguir formándose. Esta es una de las excusas que en mayor número de ocasiones expusieron los alumnos y alumnas.

En segundo lugar, se requiere de un espacio, es decir de la reserva de un aula. De esta forma, con la realización de las entrevistas individuales se requería al menos cuatro horas. Además de algo de mayor relevancia, y es que los alumnos y alumnas tenían que estar esperando a que se terminara cada entrevista para pasar al siguiente. Esta situación no era asumible, en la mayoría de ocasiones, para el alumnado. O quedar con cada uno de ellos en días distintos y en horarios diferentes, algo que tampoco resultaba tarea fácil.

En tercer lugar, y no por ello menos importante, es la necesidad de evitar opiniones sesgadas que poco se ajustaban a la realidad. Y es que, como apunta Flick (2004), haciendo referencia a Patton (1990):

*Patton ve la entrevista del grupo de discusión como una “técnica de recogida de datos cualitativos sumamente eficiente [que proporciona] algunos controles de calidad sobre la recogida de los datos, ya que los*

*participantes tienden a proporcionarse controles y comprobaciones los unos a los otros que suprimen las opiniones falsas o extremas... y es bastante sencillo evaluar hasta qué punto hay una visión relativamente coherente compartida... entre los participantes (Flick, 2004, p. 127).*

Para el análisis de las grabaciones se han tenido en cuenta los cinco factores que Krueger (1991) apunta:

a) Las palabras. Respecto a este aspecto cabe mencionar que hay que tener en cuenta, tanto las palabras mencionadas como su significado. Y en determinadas grabaciones conviene realizar un recuento de las palabras utilizadas por los entrevistados. Aunque en este informe se ha tenido en cuenta el aspecto cualitativo de las palabras empleadas, es decir qué palabras se emplean y con qué sentido, pues esto es lo que nos informa de lo que está hablando el entrevistado. Más allá del elemento cuantificador del número de veces que emplea alguna palabra.

b) “El contexto. Las respuestas de los participantes siempre son elicitadas por un estímulo (una pregunta realizada por el moderador, o un comentario de otro participante). El analista debería examinar el contexto para localizar el estímulo elicitador e interpretar entonces el comentario a la luz de dicho contexto” (Krueger, 1991, p. 117).

Tener en cuenta el contexto ha sido especialmente relevante no sólo en los grupos de discusión, sino también en las entrevistas semiestructuradas realizadas a nivel individual, tanto con el profesorado, como con el alumnado. No en vano el investigador ha incluido ese elemento elicitador de los comentarios en las propias respuestas, de forma que estos elementos aparecen entre corchetes para que queden claramente identificado en la lectura de las respuestas.

c) Tener en cuenta la consistencia interna. Cuando se realizan entrevistas en grupo puede haber cambios de posturas respecto a un tema por parte de uno o más de los participantes, debido a la influencia que unos ejercen sobre otros, o a la consistencia de los argumentos del contrario. En las entrevistas individuales no ocurre tal caso, puesto que no existe esa interacción.

En esta investigación se ha tenido en cuenta esa evolución de las posturas, y de forma particular en los casos en los que se trataban categorías atingentes. Y así han quedado reflejadas en el informe.

d) “Evaluar el grado de imprecisión en las respuestas. Las respuestas concretas, basadas en experiencias reales deberían tener un mayor peso en el análisis que las respuestas vagas e impersonales” (Krueger, 1991, p. 117).

e) Encontrar las grandes ideas básicas. Ante la amalgama de comentarios, y en muchas ocasiones divagaciones que se producen en el transcurso de la entrevista, se hizo necesario no perder de vista el objeto de estudio. En este sentido el entrevistador se vio obligado en determinados momentos reconducir el debate hacia las cuestiones clave.

Si bien, durante los primeros momentos de la investigación esta postura resultó más difícil de mantener, puesto que afloraron categorías que resultaron de interés, aunque se alejaron, en alguna medida, del objeto de la investigación.

Krueger (1991) nos habla sobre el “inicio del grupo de discusión” (p. 84), y en la siguiente página expone un ejemplo claro de cómo hay que empezar la sesión. Otro ejemplo del mismo se puede encontrar en la obra de Flick (2004). Sin embargo no llega a ser tan válido para la presente investigación, ya que se requiere de mucho más tiempo para que los alumnos hablen de ellos mismos a modo de introducción y para conocerse mejor. Además de que el alumnado integrante de los grupos de discusión o las entrevistas de grupo ya se conocían, por lo que no fue necesario esta forma de introducir la entrevista de grupo o los grupos de discusión.

### ***I. 7. 6. Análisis de los datos***

Una comprensión cabal de estas actividades requirió del análisis de distintos tipos de documentos que generaron los protagonistas de las mismas. Por ello se hizo necesaria la investigación sobre los propios documentos, entre los cuales estaban:



- Análisis de los mensajes audiovisuales que aparecían en la filmografía empleada por los docentes. Se tomaron notas sobre las películas proyectadas. Tanto desde el punto de vista artístico, lo que incluía elementos técnicos del lenguaje cinematográfico, como desde la óptica más académica, pues esta última era la faceta más relevante desde la perspectiva del docente.

- Documentos elaborados por los docentes con el objeto de planificar la actividad.

- Análisis de textos extraídos desde el campus virtual: wiki de asignaturas, diarios, así como trabajos subidos al campus y que estaban relacionadas con las películas proyectadas.

- Blogs creados por docentes y discentes que sirvió como instrumento de trabajo para unos y otros. En los mismos se pudo observar las reflexiones realizadas con películas. Unas veces propuestas por el docente y en otras ocasiones porque entró dentro del campo de interés del alumnado. Este extremo sucedió con poca frecuencia, pues en la mayoría de las asignaturas, en los foros propuestos para exponer reflexiones sobre películas, este espacio quedó vacío. O en el mejor de los casos, con tímidas intervenciones de poca enjundia, apenas unos renglones de trámite, dos o tres, y con igual número de participantes.

### ***1. 7. 7. Triangulación de la información***

Como el lector ha podido comprobar, los datos se obtuvieron desde varias fuentes, y quedaron registrados de diferentes formas.

La información que se obtuvo a partir de la plantilla de observación se fue anotando en un diario de campo. Este trabajo de campo comenzó en septiembre de 2012, y tuvo una duración de un curso académico, por lo que todas las observaciones y entrevistas fueron realizadas en el transcurso del curso 2012-2013.

Se realizaron entrevistas grabadas a cuarenta y nueve profesores de esta Facultad, a algunos de ellos se han tenido que practicar más de una entrevista, pues con la primera no se abordaron con la necesaria solvencia todos los aspectos que el entrevistado podía expresar en ciertos casos, o necesitaba aclarar en otros.

También se realizaron otras entrevistas en las que no se pudo grabar por falta de permiso de los docentes, como fue caso de P40, con quien tampoco se pudo tomar notas, pues aunque se ofreció importante información, la entrevista fue considerada como “una conversación entre colegas”. A pesar de la insistencia del entrevistador en el carácter anónimo de la entrevista, esta fue rechazada. El encuentro duró setenta y cinco minutos, durante los cuales se aportó información de capital de importancia, pues eran afirmaciones que se alejaban de lo políticamente correcto, manteniendo posiciones divergentes respecto a la mayoría de los docentes. Estos datos forman parte de este informe como opiniones de “algunos docentes”, que si bien no han querido expresar su criterio ante una grabadora no pueden ser obviados, pues la realidad observada en las sesiones a las que se ha asistido como observador, en muchas ocasiones, corroboró ese criterio alejado de lugares comunes. Estas observaciones se anotaron justo después de la entrevista en el diario de campo.

En el caso de P13 los motivos de la falta de grabación fueron otros, si bien la colaboración resultó satisfactoria, pues a pesar de los problemas de calendario sí que buscó tiempo para ofrecer información sobre su forma de organizar las actividades con cine.

Como ya se ha apuntado, la obtención de datos para la elaboración de esta tesis se ha basado en tres grandes ejes: observación, entrevistas, y análisis documental.

Sin embargo había que buscar la circularidad de la información: de lo que buscaban los profesores con el uso de este recurso, de cómo lo hacían, a la luz de los datos que se obtenían con la observación en el aula, y el análisis de los

documentos; y por último que interpretaban los protagonistas de estas actividades: el alumnado.

Los datos registrados desde las distintas fuentes había que contrastarlos, por lo que se buscó la triangulación de la información. Apareciendo esos datos en las categorías y subcategorías que forman parte de este informe, de forma que el lector pueda comprobar la coherencia de los datos obtenidos desde las distintas vías, y en algún caso, las discrepancias entre los mismos.

### ***I. 8. Cronograma y explicitación del tiempo previsto para su desarrollo***

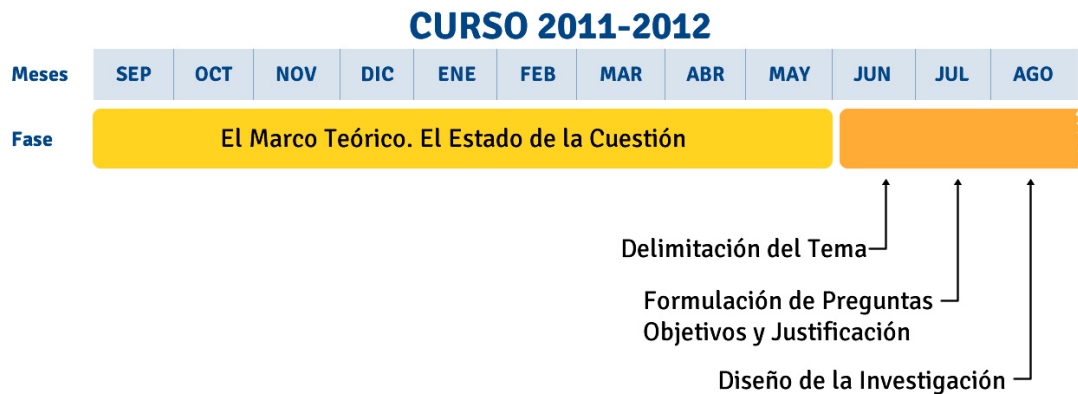
A continuación aparece un cronograma general donde se especifica las fases de la investigación por cursos académicos:



*Cronograma 1*

Hubo un salto temporal entre la realización del programa de doctorado, y la realización de la investigación, ya que el doctorando contaba con una amplia formación en el ámbito de la comunicación, con una capacitación como investigador acreditada en los estudios de postgrado, pero con una menor formación académica en el campo de la educación. Esto es algo que se superó con la realización de más de diez cursos sobre educación, con más de mil horas lectivas. También, durante doce años completó sus conocimientos como educador, ejerciendo como profesor de secundaria y bachillerato, impartiendo talleres de cine educativo, y adquiriendo el título universitario de Maestro de Educación Primaria.

Así pues, tras haber adquirido el bagaje cultural, laboral y académico necesario, durante el curso 2011/2012 se lleva a cabo la aproximación al marco teórico y al estado de la cuestión.



*Cronograma 2*

En el mes de junio de 2012 y tras ser aconsejado por el Decano, se concreta el objeto de estudio: delimitación del tema.

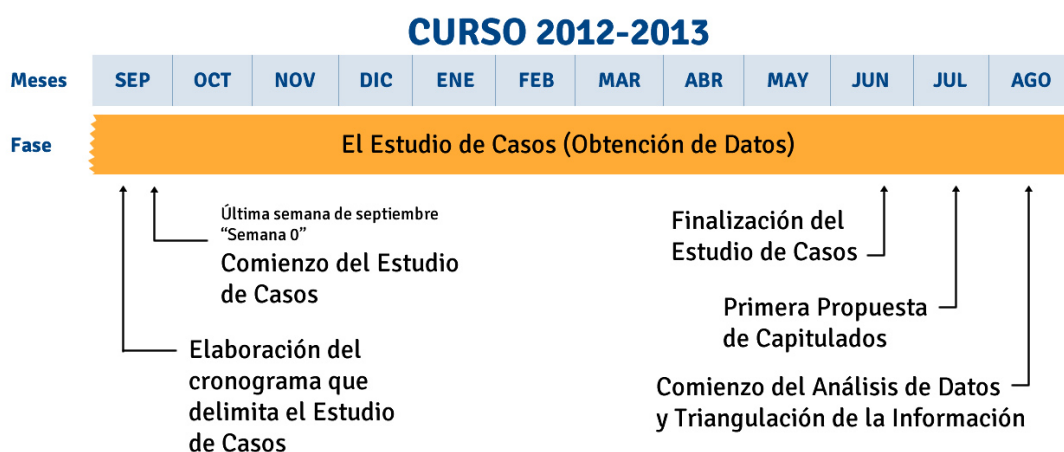
Durante el mes de julio se formulan: las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación de la misma. En el mes de agosto se diseña la investigación.

En septiembre se realiza un cronograma, donde se delimita el periodo que abarca el estudio de casos. Huelga decir que en la práctica, estas delimitaciones temporales de los campos de acción, están muy mezclados, toda vez que la propia característica de la metodología cualitativa impide estructurar de forma previa y perfectamente delimitada cada una de las cuestiones relativas al diseño de una investigación.

Sirva como ejemplo que, una de las características de la entrevista semiestructurada es que el investigador nunca conoce cuáles serán las buenas preguntas, pues las mismas dependerán de las inciertas respuestas que puedan ofrecer los entrevistados. Por ello, el perfil de los informantes claves resulta determinante no sólo para esa entrevista, sino también para el cuerpo de la investigación.

Por todo ello, los cronogramas que se ofrecen son orientativos, si bien en la práctica el feed-back ha sido una constante durante la investigación, influyendo desde el principio hasta la fase final de la misma.

El estudio de casos comienza durante la última semana del mes de septiembre, con las proyecciones que se realizan durante la “semana 0” para el alumnado de nuevo ingreso, y termina el mes de julio de 2013, con las últimas entrevistas que se llevan a cabo. Con lo cual, el estudio se realiza durante el curso académico 2012/2013.



*Cronograma 3*

Durante la recopilación de datos, y gracias a los mismos se va modificando la conveniente investigación y diseño de instrumentos. Por ejemplo las entrevistas individuales a alumnos se sustituyen por grupos de discusión, para que se puedan contrastar las opiniones emitidas por los propios compañeros.

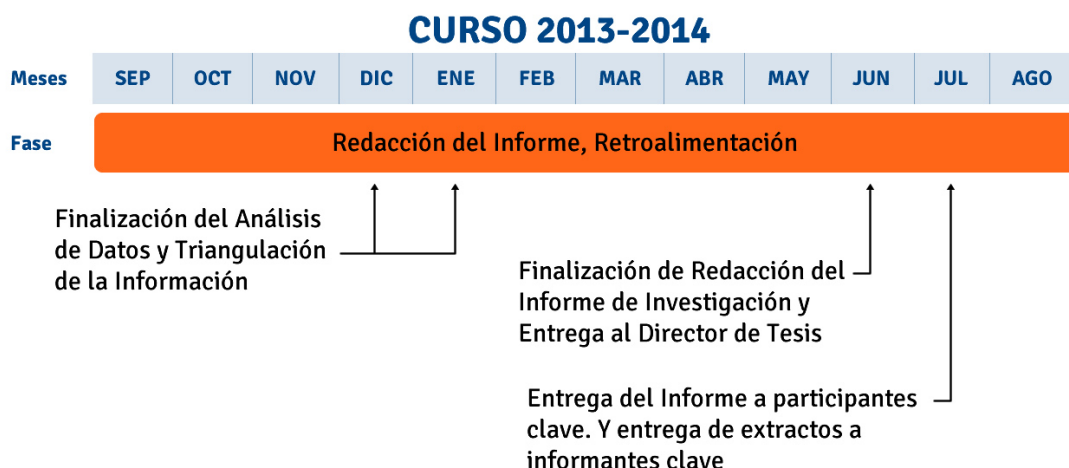
Paralelamente a las entrevistas se lleva a cabo la categorización de las mismas. De igual forma se incluyen los datos observados en las sesiones que giran en torno al cine en el Diario de campo.

En julio de 2013 se realiza la primera propuesta de capitulado.

Desde julio hasta diciembre se analizan los datos y se triangula la información. En esta misma fase se comienza a organizar el informe con breves

anotaciones sobre los aspectos destacables en los que posteriormente hay que profundizar.

En enero se comienza a redactar el informe de la investigación, que termina en junio de 2014, mes en el que se hace entrega del mencionado informe al director de la tesis.

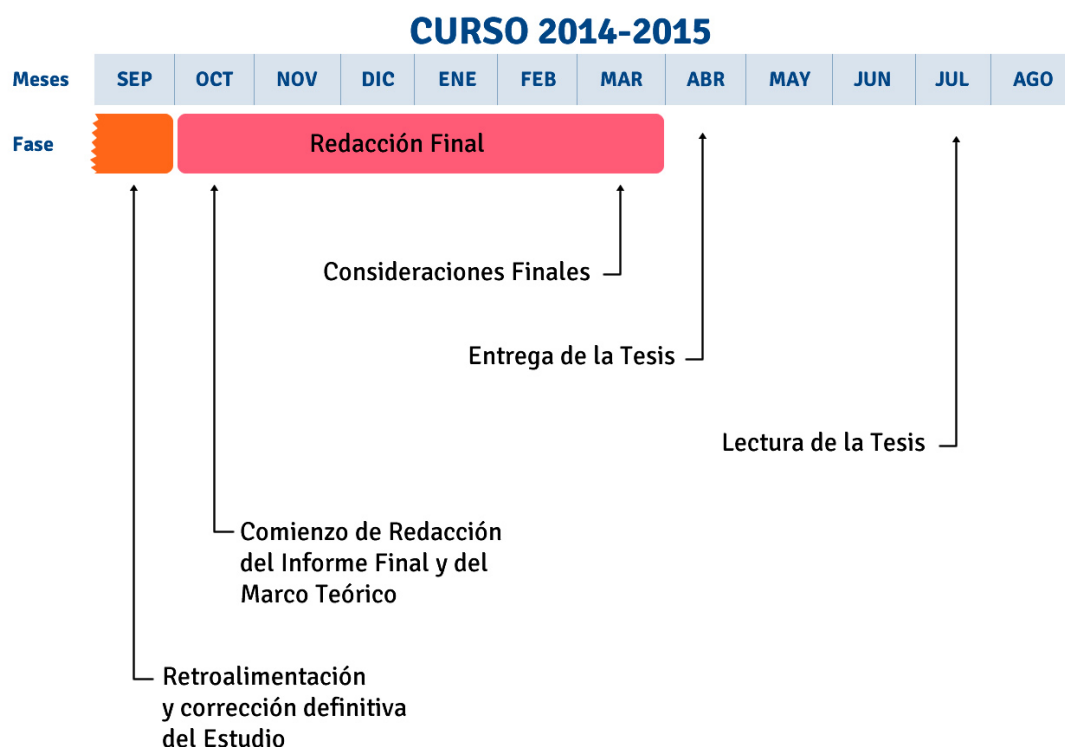


*Cronograma 4*

En julio se realiza la entrega del informe a los participantes claves en la investigación. Se informa del plazo de quince días para la aclaración o rectificación de algún dato presente en el informe, pero que realmente no hace justicia a lo que el informante quería expresar. Así como cualquier aportación o sugerencia atinente para la mejora del informe.

La retroalimentación de los informantes y la corrección definitiva del estudio se lleva a cabo en septiembre.

Teniendo en cuenta el orden de los acontecimientos mencionados se propone un cronograma en la página siguiente:



Cronograma 5

### ***I. 9. Claves para entender el informe: nomenclatura***

Para la comprensión del informe se he hecho necesario algunas anotaciones previas sobre la nomenclatura empleada. En aras de la claridad se ha asignado la primera letra de cada palabra clave, de tal forma que quedaría así la asignación de nomenclatura:

O → Observador. Durante los debates y las proyecciones se ha anotado en el diario de campo esas observaciones surgidas al hilo de las actividades.

En las transcripciones:

P → (Pregunta). Entrevistador.

R → (Respuesta). De cada entrevistado.

(...) → Los puntos suspensivos entre paréntesis son pausas que se hicieron, y en las transcripciones aparecen cuando fueron significativas, o cuando esa pausa dejó la oración sin terminar y el entrevistado comenzó otra oración.



[...]→ Los puntos suspensivos entre corchetes son partes del texto que se han eliminado por resultar farragosos, o innecesarios para la comprensión del texto. Eran repeticiones de palabras, o nombres que expresaban los entrevistados y que, para preservar el anonimato de los mencionados se ha eliminado. En algunas ocasiones son demandas de aclaraciones que el entrevistador solicitaba cuando las circunstancias así lo permitían, y la comprensión cabal del discurso lo requería. Lógicamente cuando el clima de confianza era óptimo.

*[La formación para el cine]* → El texto que aparece entre corchete es un texto implícito en el texto, que se entiende que debería aparecer pero en el transcurso de la conversación no resultaba necesario que el entrevistado lo expresara. A veces porque era la respuesta a una pregunta, y otras porque el colaborador no lo creía necesario. En cualquier caso hay que destacar el hecho de que en el lenguaje oral las expresiones, a menudo, adolecen de la claridad expositiva que sí se aprecia en mayor medida en los textos escritos. Por ello, los textos entre corchetes son palabras ajenas a la literalidad del entrevistado, pero que sin duda contribuyen al mejor entendimiento de los mismos.

La asignación de la nomenclatura para preservar el anonimato de los participantes, ha sido por orden cronológico de llegada de aceptación a la colaboración en el proyecto. Así, a cada profesor se le asignó un número, de tal forma que el profesor 1 es P1, P2 era el profesor 2, y así sucesivamente. Sin embargo, una información relevante era el departamento al que pertenecía cada profesor. Las siglas de cada departamento son las primeras letras de las palabras que forman el nombre del departamento:

- Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal: DEMPC.

Sin embargo, en algunos momentos de la investigación se hizo necesario diferenciar por cada área dentro de cada departamento. De esta forma cuando se tuvo que especificar el área de estos departamentos apareció sólo la “D” de didáctica, la “E” de expresión, y por último la primera letra del área en cuestión. Quedando de esta forma DEM: Didáctica de la Expresión Musical.

DEP: Didáctica de la Expresión Plástica.

DEC: Didáctica de la Expresión Corporal.

- Didáctica de la Lengua y la Literatura: DLL.

El área de Didáctica de la Lengua Extranjera: DEL.

- Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales: DMCCSSCCEE.

Didáctica de las Matemáticas: DMat.

Didáctica de las Ciencias Sociales: DCCSS.

Didáctica de las Ciencias Naturales: DCCEE.

- Didáctica y Organización Escolar: DOE.
- Métodos de Investigación e Innovación Educativa: MIDE.
- Psicología Evolutiva y de la Educación: PEE.
- Teoría e Historia de la Educación: THE.

En las entrevistas a los profesores primero aparece el número de profesor, el departamento, el número de entrevista, y finalmente el minuto de la grabación donde aparece el párrafo. Así quedaría de la siguiente forma: (P19-DOE-02-19'). Lo que significa que la cita pertenece a la profesora 19 (P19)-DOE (departamento de Didáctica Organización Escolar)-02 (la segunda entrevista realizada al docente)-19' (la cita está en el minuto 19 de la segunda grabación realizada con la profesora 19).

En el caso de una docente que prefirió participar contestando a las preguntas por escrito, sólo aparece el número de profesor y el departamento al que pertenece: (P13-DOE).

En los Grupos de Discusión, las citas de los alumnos vendrán representadas de la siguiente manera: GP (Grupo de Discusión)-P2 (Profesor2)-THE (departamento)-02(nº entrevista)-A01 (Alumno01)-25 (25 años que tiene el alumno o alumna)-01(minuto 01). Quedando de la siguiente manera: **(GD-P2-THE-02-A01-25-01')**.

Aunque se les pidió a los alumnos y alumnas durante los grupos de discusión que dijese sus nombres de pila cuando hicieran uso del turno de palabra, y durante las grabaciones, a menudo se les recordaba, ha habido ocasiones en las que se les pasaba, y surgían los comentarios de forma espontánea. Para no romper la dinámica de la entrevista insistiendo en que dijese sus nombres, el moderador no ha querido insistir en la identificación de los mismos, confiando en que luego se distinguiría por las voces. No obstante, ha habido ocasiones en las que no ha sido así, y no se han sabido identificar las voces. Cuando esto ha ocurrido se ha planteado un interrogante, ¿quién es el alumno o alumna que afirma algo? Las interrogantes en el lenguaje matemático se identifican con una "X", así pues, cuando no se tuvo claro qué alumno o alumna había realizado el comentario se identificó con una AX (Alumno X), y a continuación el minuto de la grabación en el que se realiza el enunciado. Es decir, la cita quedaría igual, cambiando tan sólo el número de alumno y los años: **(GD-P2-THE-02-AX-01')**.

Se hace necesario aclarar que a pesar de que se le pidiera el nombre de pila, en la transcripción sólo aparece un número asignado, según el orden en el que estaban sentados de izquierda a derecha en el transcurso del grupo de discusión.

En las ocasiones en las que he entrevistado a algún alumno de forma individual, aparece la A (de alumno o alumna), luego el curso, por ejemplo 2º, seguido de la titulación de los estudios que cursa, los años que tiene el alumno o alumna, el número de la entrevista, para los casos en los que a un mismo alumno lo haya entrevistado en más de una ocasión. Finalmente aparecería el minuto de grabación. Quedando de la siguiente forma la identificación en el informe: **(A-2ºI-30-01-27')**. Lo que significaría: alumno de 2º de Infantil, de 30

años, primera entrevista, minuto 27 de la grabación. O también: **(A-Máster I-24-01-32')**. (Alumno de Máster de Innovación, de 24 años, primera entrevista, y en el minuto 32.

La siguiente tabla aclara la nomenclatura empleada en este informe:

(A-CCE-01-50').	Alumno Coordinador del Consejo de Estudiantes, grabación 1, minuto 50 de la grabación.
(GD-P15-DOE-01-A1.25-21').	Grupo de Discusión, de la profesora 15, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
(A30-P5 Y P6-DOE-01-12/13').	Alumna de 30 años, de las profesoras 5 y 6, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, grabación 1, minutos 12 y 13 de la grabación.
(A-2ºI-30-01-34').	Alumno de 2º del grado en Infantil, 30 años, grabación 1, minuto 34.
(A1-P5-P6-Foro Virtual)	Alumna1, de las profesoras 5 y 6, extracto extraído del Foro Virtual de la asignatura.
(A-CCE-01-09')	Alumno Coordinador del Consejo de Estudiante, miembro del Decanato, 3º Pedagogía, grabación 1, minuto 9.
(P13-DOE)	Profesor 13, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, sin grabación.
(P48-VC-01-01/02')	Profesora 48, Vicedecana de Cultura, grabación 1, minutos 1 y 2.
(P49-VA-01-01')	Profesor 49, Vicedecano de Alumnado, grabación 1, minuto 1.

DECPM	Departamento de la Expresión Corporal, Plástica y Musical.
(T2-Directora de la Biblioteca-02-12')	Técnico 2, Directora de la Biblioteca, grabación 2, minuto 12.
(T1-01-05')	Técnico 1, grabación 1, minuto 5.
(A-Máster I-24-01-01')	Alumno de Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa, 24 años, grabación 1, minuto 1.
(Diario de campo, observación, martes, 11 de diciembre de 2012, p. 61).	Diario de campo, observación en clase, martes, 11 de diciembre de 2012, en la página 61 del diario.

*Fuente: tabla para entender la nomenclatura del informe, de creación propia*

### ***I. 10. ¿Por qué estas categorías y subcategorías?***

Las categorías y subcategorías que aparecen en este informe han sido fruto de la propia investigación, de tal forma que han ido emergiendo de los informantes clave en el transcurso de la misma, así como de la observación que ha tenido lugar en las aulas durante las sesiones donde se ha realizado alguna actividad con cine.

Dado que las entrevistas eran semiestructuradas, desde el inicio los centros de interés fueron los elementos del currículum, pues lo que se pretendía era conocer en profundidad qué uso se hacía del cine en la Facultad. Por ello en las entrevistas, y en las observaciones el foco se centró en torno a esos elementos: qué se pretendía con la actividad, que contenidos se trabajaban, qué metodología se empleaba, y qué evaluación se realizaba de la misma.

En torno a estos ámbitos giraron las preguntas del entrevistador, aunque conviene recordar que el carácter de las mismas abría la posibilidad a descubrir nuevos centros de interés que el investigador no podía prever. Como reconocen los avezados investigadores cualitativos, una de las máximas de este

tipo de entrevistas es que el entrevistador nunca sabe cuáles van a ser las buenas preguntas, pues en el transcurso de la misma deben ir surgiendo de forma natural.

Si bien las categorías que se consideraron necesarias para conocer la dinámica de la actividad fueron inicialmente los elementos del currículum, estos sólo resultó el comienzo que dio lugar a las que emergieron en el transcurso de la investigación. En este sentido, esas categorías que fueron surgiendo son las siguientes: criterios de selección de una película, los problemas para realizar una actividad de estas características, la coordinación docente como forma de optimizar esta actividad, la alfabetización mediática del profesorado, y más concretamente la alfabetización audiovisual. La metodología que se desarrolla en el trabajo con esta actividad fue desde el principio una categoría fundamental, pues para una comprensión cabal de la misma hay que tener en cuenta muchos otros aspectos que guardan cierta relación con la misma. Sin embargo las subcategorías en las que ésta se divide fueron surgiendo en el transcurso de la investigación: papel del docente durante el debate, y durante la proyección. Papel del alumno. Cómo se presenta la película, cómo se proyecta, qué uso se hace de la película, qué tipo de actividad y cómo se organiza el debate, organización del tiempo y del espacio, entre otros aspectos en los que se ha focalizado la atención.



*Fuente: Shutterstock*

## **CAPÍTULO II: EL CINE COMO RECURSO EDUCATIVO**

Que el cine es un arte no es una novedad, muchos lo han llamado el séptimo arte. Pero es mucho más que eso, es un producto cultural de primer orden que ofrece gran información de la sociedad que lo produce, y que lo consume. Por lo tanto es un arte que se consume masivamente, por ello es un producto cultural de consumo masivo.

Pero consumir cultura tiene varias finalidades, unos lo hacen por diversión, otros como forma de entretenimiento, la mayoría, y otros como experiencia enriquecedora. Son muchas las finalidades que se persiguen para ver una película.

Sin embargo, desde hace décadas se ha introducido el cine en las aulas, pero cabe preguntarse: ¿Por qué y cómo? La respuesta es porque ofrece un mundo de contenidos que trata de una forma muy emotiva. Respecto al cómo, la respuesta es que se utiliza exclusivamente como un recurso didáctico, uno más al servicio de un currículum muy estructurado y cerrado.

## II. 1. Es un recurso didáctico más

Hay que destacar que son muy pocos los profesores que opinan que el cine es un recurso didáctico como podría ser cualquier otro, sin destacar su especial potencial como medio de enseñanza. La mayoría de los entrevistados es consciente de la importancia de su uso, donde la universalización del acceso a las nuevas tecnologías ha permitido que la mayor parte de la población tenga un acceso sin límites al visionado de películas desde temprana edad. Los nuevos alumnos se ven inmersos desde su nacimiento en plena era tecnológica, y como instrumento principal de estas tecnologías está la imagen. Algunos profesores advierten del desconocimiento de este hecho por parte de otros docentes:

*Una de las tentaciones en las que se cae, es limitar la educación para la imagen, la educación para el cine, a convertir el cine en un simple auxiliar didáctico para las asignaturas. (P50-DOE-01-13').*

También los alumnos de más edad, y con años de formación en el ramo, advierten de esa tendencia de ciertos profesores a infravalorar este recurso didáctico. En este punto, cobra especial relevancia la opinión que tienen ellos sobre la visión sesgada de un profesorado que no acaba de ver el potencial del cine en las aulas.

*[Cuando nos han puesto una película, lo habitual ha sido] como si fuera una unidad didáctica más. Es decir: a veces dicen al principio dónde tienes que fijarte, fíjate en tal momento lo que pasa, por qué crees que pasa no sé qué. Tú contestas las preguntas, las pones en común, y ya está; se acabó el cine.*

*El cine era una herramienta más; te ponen un texto, te ponen una película, respondes sobre esa película, pero no se analiza profundamente, se queda ahí en la superficie (A-MASTER-01-18').*

Otro alumno habla de su complementariedad con respecto al método de enseñanza tradicional:

*Yo creo que [el recurso del cine] puede ser una herramienta interesante si sabes utilizarla, si sabes buscar la parte reflexiva de la película que estás viendo. Yo creo que puede aportar mucho. Y además, es otra visión diferente a lo que te puede enseñar un libro (GD-P9-THE-01-A1.56-01').*



No menos importante es la utilización del cine en combinación con otras formas de aprendizaje. Todas ellas se complementarían y formarían un todo integrado. Es una visión de conjunto que no da especial preponderancia a ninguno de los recursos educativos sino que, más bien, la importancia radica en la diversificación de los mismos.

*Creo que los recursos para utilizar en la clase, deberían ser los más amplios que se puedan. La película es cierto una cosa que para mí, estoy muy convencido: la enseñanza no es otra cosa que crear posibilidades, y crear una situación lo más amplia y compleja que se pueda de experiencia para el alumnado. Para mí eso es básico, creo que cada alumno tiene capacidades cognitivas distintas, tiene procesos individuales... Si tú planteas una forma de trabajar homogénea todo el tiempo, solamente le estás dando cancha a aquellos que cognitivamente se conectan con ese tipo de funcionamiento, y estás dejando fuera al resto.*

*Entonces, nuestro planteamiento es diversificar las posibilidades de aprendizajes, crear experiencias muy distintas. Eso quiere decir utilizar todos los recursos a disposición: películas, textos, textos más académicos, hemos utilizado muchas veces también la novela (P6-DOE-01-01/02).*

Especial mención requiere una docente de DOE que afirma que no es un mero instrumento para los contenidos, pues los contenidos en una película nunca se presenta de forma tan precisa, es un recurso que invita a la reflexión sobre todo aquello que se viene trabajando en una asignatura.

*No es que la película es instrumental respecto a los contenidos, porque no hay un contenido tan preciso y tan claro. Tiene más que ver con la orientación general de lo que hacemos, y hace referencia a aspectos que sí que se han tratado, y a otros pues que igual aparecen en otro...en otro momento (P10-DOE-01-37').*

En cualquier caso sí que ha resultado ser un instrumento para los contenidos en la mayoría de los casos en los que el investigador ha tenido ocasión de observar el trabajo con cine y preguntar por el mismo. Salvo algunas docentes de DOE, para quienes hay aspectos más importantes que el trabajo de los contenidos establecidos por el currículum.

## ***II. 2. Es un recurso didáctico muy potente***

La mayoría de los entrevistados reconocen el potencial didáctico del visionado de películas, (ya sea en su forma íntegra o mediante secuencias), ayudando en el trabajo de los contenidos a lo largo del curso académico.

El personal docente que tiene más de 45 años declara no haber tenido la oportunidad de utilizar el recurso durante su etapa formativa:

*En mi periodo de formación como docente, [el cine] no fue una herramienta al uso aquí en la Facultad: yo no lo viví como estudiante el cine en mi formación docente, era todo teoría (P21-DOE-01-00').*

Si bien es cierto que los docentes de cierta edad no tuvieron los medios pertinentes para hacer uso de esta herramienta, hoy por hoy no es una excusa la escasez de medios para visionar filmes con fines educativos. En la actualidad, esta Facultad posee dos espacios *ad hoc* con los medios pertinentes para un visionado que se asemeja al que se puede realizar en una sala de cine al uso. Otro tema merecedor de un tratamiento posterior es el asunto de la filmografía o de la formación adecuada del profesorado para proyectar las películas y realizar un cine-fórum.

La forma de haber llegado a la conclusión de que el cine tiene importancia como medio educador, puede llegar a través de varias vías, todas ellas igualmente válidas. Hay docentes que afirman haber caído en la cuenta de su importancia por ellos mismos:

*Como yo me dedicaba a la parte práctica de la asignatura y llevaba diarios con los alumnos y hablaba mucho con ellos, veía que era para ellos más fácil acceder a algunos conceptos después de situarlos en imágenes. Eso fue en un primer momento, en el que me doy cuenta de que era una herramienta potente.*

*Cuando ya soy docente, que ya dejo de ser becaria y tengo que diseñar mi primera asignatura, (...) lo primero que pensé es que tenía que introducir el cine (P23-DOE-01-00').*

Otros profesores, reconocen haber llegado a la misma conclusión a través de sus formadores o de compañeros que en su momento les hablaron de su potencial educativo:

*[El motivo de empezar a utilizar el cine en la Facultad fue] por varias cosas. La primera, porque yo tengo el doctorado en Comunicación Audiovisual, y entonces, allí me hicieron ver la importancia que tiene el cine como recurso didáctico. Cuando luego entré a trabajar aquí en la Facultad, hubo compañeros que también me hablaron del cine, que ellos lo utilizaban y sobre todo la motivación que producía en el alumno (P3-MIDE-01-54').*

Resulta especialmente interesante resaltar el punto de vista de P21, que habla del carácter *tridimensional* del cine, dando una visión más amplia y enriquecedora al espectador en contraste con el medio tradicional de apuntes, o de textos escritos:

*Yo veo el informe escrito como un informe plano, con un punto de partida y otro de llegada, donde tienes que ir organizando de una forma lineal las ideas, mientras que un informe audiovisual, te abre a perspectivas diferentes, es un informe en tres dimensiones (P21-DOE-01-00').*

A través del cine el proceso de aprendizaje, además de ser recibido por varios sentidos, es percibido por el receptor como una experiencia verdaderamente evocadora:

*Cuando tú estás escribiendo algo sobre lo que sabes y te apasiona, ¿no te ves muy constreñido en la linealidad del escrito? (...) tienes que ir con esa linealidad (...) Un debate audiovisual, te permite estar viendo actividades mientras hay una voz en off que informa de una determinada cuestión, mientras que a la vez hay un invitado que se aproxima y ofrece una opinión rica sobre esto, metes una música que te lleva a emocionar o transmitir una emoción que es muy difícil hacerlo a través de lo escrito.*

*Yo me manejo con esa metáfora; a mí me parece que un informe escrito es unidimensional, y un informe audiovisual es multifuncional, tiene las tres dimensiones, comunica la realidad de una forma mucho más rica y sugerente (P21-DOE-01-05').*

Hay otra manera de entender el cine: como un medio de percibir las vivencias trascendentes de una forma más cercana y vívida, tanto, que a veces el espectador, (en este caso el alumno), pueda entenderlo como una vivencia

propia. En este sentido, resulta llamativa la expresión “introducir un trozo de vida” al referirse al empleo del cine en las aulas:

*Si [educar] es aprender a vivir, los materiales con los cuales tenemos que educar y en los que los tenemos que educar tienen que ser extraídos de la vida. Por lo tanto, cada vez que introducimos el cine, una película por ejemplo, en una clase, entiendo que lo que estamos introduciendo es un trozo de vida (P27-THE-01-01').*

Hay un factor esencial que escapa muchas veces del razonamiento, pero que llega a ser vital para que cualquier empresa llegue a buen fin. Dejando aparte el factor de disponer de un mínimo de medios técnicos audiovisuales del que ya sí se dispone, también se requiere de una actitud positiva a la hora de decidirse a hacer uso del cine en las aulas, pues esta actitud se contagia al alumnado:

*Lo que sí he comprobado, es que como recurso didáctico, el uso del cine tiene un potencial increíble. Pero tienes que ser tú el primero que te lo creas para ponerlo en marcha (P3-MIDE-01-61').*

También favorece, sin lugar a dudas, ser *un amante del cine*, como le han comentado al investigador en más de una ocasión.

En otras ocasiones, la indudable fuerza de este recurso proviene del escaso tiempo que tiene tanto el docente como el alumnado. La cuestión del tiempo, como ya veremos más adelante, supone un hándicap que marcará en no pocas ocasiones el desarrollo del curso universitario.

*A veces está el libro, se recomienda el libro y yo lo comento para la gente que le gusta leer. Pero entiendo que la versión cinematográfica en muchas ocasiones, llega más rápido, se consume mucho más fácil por parte del alumno (que siempre tiene problemas de tiempo) (P31-MIDE-01-12').*

Ofrece pocas dudas el hecho de que todo el mundo ha visto cine alguna vez en su vida. La media del consumo diario de horas frente al televisor se ha disparado en las últimas décadas, de manera que el visionado de cine se ha convertido en algo habitual para toda la población en general, y en particular para la población más joven, cuya mayoría posee el conocimiento en el manejo de todos los *gadgets* disponibles (ordenadores, tablets, teléfonos móviles de

última generación). Todo ello hace que sea habitual el conocimiento de un mínimo de comprensión que facilite su uso didáctico:

*Yo creo que el principal valor que tiene el cine es que es un lenguaje que la gente entiende muy bien (P31-MIDE-01-28').*

*Para mí la imagen tiene un potencial (...). Yo supongo que la imagen llega más, o por lo menos, hay que trabajarla menos para que llegue más que simplemente la información verbal (P32-DEC-01-10').*

Por último, a nadie se le escapa al poder de la imagen frente a otros medios de expresión. La frase hecha “una imagen vale más que mil palabras”, cobra especial significado a la hora de utilizar precisamente la imagen como herramienta en el proceso educativo, tal y como reconoce uno de los alumnos entrevistados:

*El cine, yo creo que es una herramienta fundamental y una herramienta muy potente, única. Cuando nosotros leemos en un periódico: “En África mueren cuatro niños”, tú estás desayunando y dices: “Hay que ver cómo está el mundo”. Cuando tú estás comiendo al mediodía y dicen: “En África han muerto cuatro niños”, y te ponen una imagen, ya no es lo mismo. Ya es ese niño, ese, ese y el otro. Eso es algo... los seres humanos somos visuales, somos muy visuales (GD-DOE-01-A5-34/35').*

Es por ello que resulta un medio potente, pues llega por varios sentidos. Al mismo tiempo que ves las imágenes, se escucha una música y se escucha una frase, esa frase es mucho más difícil de olvidar que la mera lectura, pues viene asociada a otros estímulos que han generado emoción. De esta forma esta información viene vinculado a emociones, y por lo tanto mucho más significativo.

### II. 3. La frecuencia en su uso

El uso del cine documental se convierte en un excelente recurso frente a la escasez de tiempo del que se dispone. Cabe destacar que en la mayoría de los casos, aquellos docentes que proyectan cine en las aulas con más frecuencia lo hacen en forma de documental.

*Uso bastante los de "Redes", de Eduardo Punset. Es un material que suelo usar bastante como material de apoyo (...) (P33-DOE-01-03').*

*Prácticamente en todas las asignaturas utilizo en algún momento cine, y sobre todo cine documental (P25-THE-01-02').*

Aquellos docentes que lo utilizan con frecuencia están convencidos de su enorme potencial como instrumento de aprendizaje, evidenciando el hecho de que es un recurso que no se puede obviar en la enseñanza actual.

*El cine da una variedad de posibilidades que no la da otro recurso. Obviamente, depende de la película, depende del contenido, pero da muchas posibilidades. Y me parece un complemento importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje que no se puede dejar fuera y que siempre lo he utilizado, tanto en la docencia como en los cursos o cualquier tipo de actividad formativa. Me parece que siempre la imagen tiene un componente interesante para el proceso de enseñanza (P5-DOE-01-02').*

Además, el docente que lo utiliza con relativa frecuencia está convencido de su versatilidad y no ve impedimento alguno en utilizarlo en casi todas las asignaturas, de manera que forme parte de un elemento natural del proceso educativo.

*En realidad, casi que podríamos utilizar películas para prácticamente casi todos los temas (P4-PEE-01-05').*

Es obvio que el mayor impulsor de un proyecto es aquel que disfruta con su desempeño. De nuevo, aquellos docentes que disfrutaban del cine en su vida personal son los que más empeño ponen en su utilización en las aulas:

*Yo es que he utilizado mucho el cine, es que me gusta (P3-MIDE-01-60').*

También es un factor determinante en el uso frecuente de este recurso el acceso a internet con la velocidad requerida del que disponen hoy en día las aulas de este centro.

*Proyecto mucho, constantemente, porque tener internet en las aulas es una maravilla (P43-DEP-01-50').*

En sentido contrario nos encontramos a otros muchos profesores que afirman hacer un uso limitado o nulo del recurso del cine. Entre los primeros, es curioso observar el hecho de que, aun reconociendo la buena acogida por parte de los alumnos y su gran potencial como elemento educador, limitan su uso a la proyección de una o dos películas en todo el curso. Utilizando siempre las mismas películas.

*En realidad, el uso de este recurso del cine en las asignaturas que yo suelo impartir, no es un recurso continuado, es algo muy puntual. En concreto, aunque utilizo muchísimos recursos audiovisuales, pero en realidad como películas de cine tal cual, como cine propiamente dicho, solamente suelo utilizar una película, que es una película del director francés François Truffaut, se llama "El pequeño salvaje", y bueno, es una película que da pie a reflexionar sobre conceptos importantes de la asignatura y la solemos utilizar muy a principio de curso, una de las primeras clases, y a partir de ahí, pues surgen muchas cuestiones que se van tratando a lo largo de la asignatura. Entonces como digo es un hecho puntual, una película en concreto la que solemos utilizar en la asignatura de psicología del desarrollo (P7-PEE-01-00').*

*El área mía es la de Didáctica de la expresión corporal, y sobre todo imparto docencia en Educación Física y en Infantil, impartiendo la asignatura de Desarrollo psicomotor. Realmente no he utilizado lo que es videografía, o sea, el cine en clase, porque no se relaciona mucho con mis contenidos. Sí es cierto que la asignatura de Actividad física expresiva he utilizado de forma puntual la película "Déjate llevar", de Antonio Banderas, en la cual utiliza la danza como vehículo, como herramienta para educar, para dar una motivación a los alumnos, porque trabaja en un centro con niños problemáticos donde se genera mucha violencia, y utiliza la danza para canalizar esa agresividad, esos problemas afectivos hacia la educación por el valor que tiene el tema de la danza (tienen que tener una continuidad, unos valores sociales). Entonces, esta es la única película que he utilizado en clase. Por lo demás, documentales científicos, pero sin un valor cinematográfico (P39-DEC-01-00').*

Resulta especialmente llamativo el hecho de que son varios los docentes del "Departamento de expresión corporal" que afirman un uso infrecuente o

nulo del cine en el ámbito académico, aunque alguno afirme que sí realiza otro tipo de visionados.

*[En cuanto a si he hecho alguna vez uso del cine en las asignaturas], creo que llevo veinte años dando clase y creo que no he usado ni una sola vez películas, lo que son películas (...)* (P30-DEC-01-01').

*[El recurso del cine] lo he utilizado a veces, pero la verdad es que hace mucho tiempo que no lo utilizo* (P32-DEC-01-00').

*Últimamente no lo empleo mucho [el recurso del cine]. Sí que, a nivel audiovisual, empleamos vídeos como documento académico para el tema del desarrollo psicomotor, la afectación, la percepción...* (P32-DEC-01-02').

Desde la misma área hay discrepancias en el uso del cine como método didáctico, mientras algunos lo utilizan como un recurso frecuente, otros proyectan otro tipo de visionados, pero prescinden del cine que no sea documental.

*[En cuanto a si alguna vez he proyectado alguna película o algún corto], no. Nosotros recurrimos a documentos que están en la web, pero sobre todo a entrevistas, incluso a fragmentos informativos... otro tipo de recursos, pero el cine como tal, no* (P42-DEP-01-01').

En el departamento de Didáctica de la lengua y literatura, y más concretamente en el Área de Didáctica de la Lengua Extranjera, el uso del cine se circunscribe al uso de películas de animación para enseñar Didáctica de la Lengua Extranjera. Se trata de enseñar las estrategias de aprendizaje de un idioma foráneo a través del cine. Este hecho se agudiza cuando se trata de enseñar inglés como lengua extranjera.

*En los últimos años, me he especializado en el ámbito de la didáctica en la lengua de la literatura. Dentro de ese ámbito, no he utilizado películas, lo que utilizo son dibujos animados infantiles o vídeos para demostrar alguna estrategia didáctica. Pero lo que es cine en el ámbito mío de especialización, no.*

*Sí es verdad que cuando yo impartía clases de inglés como lengua extranjera, he utilizado en ocasiones películas tanto completas como, en algunos momentos, fragmentos de películas; pero no cuando he enseñado Didáctica* (P46-DLL-01-00').



El profesorado del Área de Didáctica de las Matemáticas es, con diferencia, el que menor uso hace de este recurso del cine en las aulas. Así, encontramos a un solo profesor que afirma proyectar pequeños cortometrajes que escapan del concepto de cine comercial, aunque recuerda haber proyectado una sola ocasión una película propiamente dicha.

*[En cuanto a si he utilizado el cine como recurso didáctico], habría que especificar. Porque claro, sí he utilizado y utilizo pequeñas películas o películas que se refieren a temas específicos de matemáticas. Por ejemplo, hace poco utilicé una película corta sobre la música y las matemáticas, y también sobre la proporción áurea (la divina proporción), sobre relaciones específicas, por ejemplo en geometría. Pero no se puede decir que sea el cine clásico, ni de cortometrajes siquiera.*

*[...] Pero no el cine comercial. El cine comercial, nunca lo he utilizado salvo en una ocasión en la que pusimos una película que era "El 23", centrada en el número 23, que es un número primo (P37-DMat-01-01').*

Este profesor desvincula el uso del cine con su uso como recurso didáctico. Así, aduce que no se suele utilizar puesto que las Matemáticas no suelen analizar situaciones que tengan que ver con problemas de índole humano.

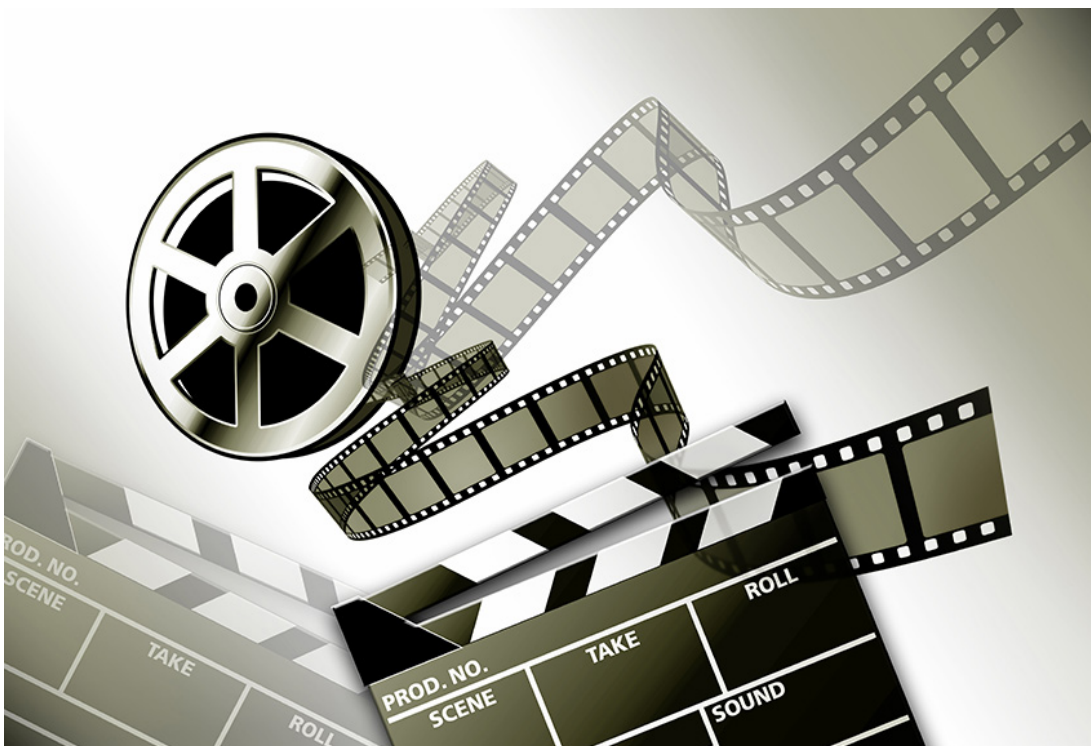
*Eso significa que situaciones que tienen que ver con emociones, con valores humanos, con problemas sociales, culturales, políticos, etcétera, no entran dentro de ese planteamiento, salvo que las situaciones que se vayan a trabajar matemáticamente, estén inmersas en uno de esos contextos. Eso sí suele ocurrir: muchos problemas de matemáticas se suelen referir a granjas o a situaciones de regulación del tráfico, o de problemas económicos donde se quiere repartir una cantidad entre distintas personas, o se quiere hacer un cálculo sobre tipos de interés o cosas de este tipo. Evidentemente, hay un contexto económico, un contexto social, pero no es fundamental. Es decir, en matemáticas no nos ponemos a discutir si la situación socio-cultural en la cual está situado el problema, es correcta o no, o si los valores sociales que intervienen ahí son buenos o malos. Ahí no entramos en ese tipo de valoraciones (P37-DMat-01-05').*

Continuando con el mismo departamento, otro profesor es tajante al afirmar que en su asignatura el alumnado no interactuaría en el caso de proyectar una película, sería un mero sujeto pasivo, una especie de muñeco de cartón incapaz de captar algún elemento útil que pudiera aprovechar con posterioridad. En el transcurso de la entrevista aclara que él prefiere utilizar otros recursos de carácter manipulativo.

*[No he proyectado nunca alguna película o algún fragmento de película] porque creo que la enseñanza de la Matemática tiene que ser interactiva, y todos tienen que actuar. Entonces, si hay película, actúan otros, y no los interesados. Esa actividad, no sería de ellos, sería de los actores de la película, y el conocimiento se adquiere actuando. A veces también viendo actuar, pero fundamentalmente actuando: manipulando, tocando, pensando en ese momento en algo concreto (y ese algo concreto que yo lo materialice). Entonces, una película se puede pensar, se puede recrear, se puede uno activar, pero siempre sobre una ficción, no es algo tangible en el momento (P41-01-DM-00').*

Como se ha podido observar, el abanico de opiniones respecto a su uso es muy variado, va desde los que lo consideran un gran recurso didáctico, hasta los que opinan que no es un instrumento apropiado para impartir sus materias.

En línea con la anterior afirmación se aprecia cómo, a mayor grado de abstracción de los contenidos a impartir, menos favorables se muestran los docentes al uso del cine como recurso didáctico.



Fuente: Fotolia

### CAPÍTULO III: CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE PELÍCULAS

Esta categoría no formaba parte inicial de esos grandes centros de interés, sin embargo, durante las primeras entrevistas ya hubo docentes que de alguna forma explicaban sus motivaciones para proyectar determinadas películas. Algo que obligaba a tener en cuenta los criterios de selección por dos razones. En primer lugar, por la diversidad de respuestas, y en segundo lugar, por el lugar donde se ponía el acento en las mismas.

A modo de preámbulo cabe destacar que, en ocasiones, la selección de una película puede resultar un trabajo que entraña dificultad, por lo que hay que realizar una búsqueda intensiva a través de la red.

*Claro, tienes que moverte a veces más por circuitos alternativos para encontrar películas que vayan un poquito más allá. Películas que para mí son importantes, y que se manejan mucho en la Facultad, la de “Los chicos del coro”, “Hoy empieza todo”, etcétera, pueden ser algunas posibilidades de que dentro de lo comercial, también hay posibilidades alternativas. Pero no dejan de caer en esa necesidad de cine comercial, es decir, de vender un producto que al final es optimista (P6-DOE-01-24’).*

*“La educación prohibida”, (...) no se ha estrenado comercialmente, es una película que ha circulado por internet. Es una película que se difundió y se difunde por redes informales. (...) Por las redes fue como una especie de explosión, se pasaba por todos lados y con los links para descargarla porque es una película gratis. Por eso digo que creo que no se ha puesto en cine, porque el acceso a la película es gratis, no es pirata, o sea, es legal (P6-DOE-01-12’).*

Estos comentarios denotan que, al margen de los intereses de los docentes, no siempre se accede a un material específico, máxime si el mismo está alejado de las redes comerciales, (productoras y distribuidoras). En cualquier caso, y al margen de las dificultades que puede entrañar el acceso a determinadas películas, cabe diferenciar algunas subcategorías en función de las prioridades que cada docente tiene a la hora de elegir una película. Esta importancia otorgada en la selección de este recurso supone en sí misma un criterio. Si bien es cierto que algunos docentes expresan un proceder que abarca varios de ellos de forma simultánea. De tal forma que algunos docentes procuran que sea un film que no lo hayan visto la mayoría, pero que al mismo tiempo entre dentro de los gustos del alumnado, y también, estén relacionados con los contenidos curriculares de la asignatura en cuestión.

### ***III. 1. La temática de la película está relacionada con los contenidos de la asignatura***

Lógicamente se trata del criterio fundamental a la hora de seleccionar una película, pocos docentes proyectan una película si su contenido no está íntimamente relacionado con los que trabaja en el desarrollo de su asignatura. Tal es el caso de las siguientes profesoras:

*[...] Entonces, utilizo películas que de alguna manera da sustento a aquellos valores, aquellos principios, aquellos contenidos que voy a trabajar.*

*[...] Ese es el criterio básico de elección de una película. Yo sé qué temas trata la película, y en función de esos temas que se ajustan al temario mío, a la programación que tengo, por eso la utilizo. Y hay veces que me funciona y hay veces que no (P29-DOE-01-02’).*

*Los documentales los pongo o bien para apoyar mi discurso (es decir, cuando estoy hablando de vídeos educativos o didácticos pongo algunos ejemplos de ello) o también algunas [...] porque coinciden algunas veces con los módulos que voy a dar. También algunas veces para crear opinión, y a partir de ahí, yo desarrollo el tema (P33-DOE-01-02').*

*Yo lo que intento es, también si puedo, buscar películas que para ellos sean más afines con su contexto profesional futuro (P23-DOE-02-00').*

*El uso de los fragmentos de la película, el uso de la película como recurso didáctico, en mi otra experiencia, en mi otro campo profesional, pues es fundamental, lo veo necesario. Lo veo sobre todo un apoyo para trabajar los distintos contenidos que se plantean en un momento dado (P26-DOE-01-01').*

Estos son sólo una muestra de algunas de las docentes que se han expresado en este sentido, pues la mayoría de los docentes proyectan películas vinculadas directamente con los contenidos curriculares de sus asignaturas.

Por otro lado se observan diferencias entre la selección de documentales con respecto al cine de ficción. Cuando se habla del cine de ficción en el desarrollo de este informe, se hace alusión a todo tipo de películas en la que hay unos actores que interpretan a unos personajes. Sin especificar el género del film, pero diferenciándolo con el género documental en el que se captan imágenes de personas reales viviendo situaciones reales, no interpretando un papel para una producción audiovisual. Sin entrar en la polémica de que todo el mundo interpreta un papel en cada momento del día en la vida real: el de hijo, el de marido o mujer, o el de trabajador, etc.

*La diferencia [entre visionar un vídeo educativo, una película o un documental] en muchas ocasiones es una vez que vas preparando los contenidos, una vez que quieres alcanzar unos objetivos con una sesión con el alumnado. Al buscar ese material que puede apoyar al alumnado. Mi objetivo muchas veces es que al terminar la clase quede algo en la cabeza del alumno. En este caso, va a depender un poco de la disponibilidad. Desde mi punto de vista, el uso del cine de ficción es más entretenido, y en algunas ocasiones puede hacer una visión mucho más general y a partir de ahí sacar conclusiones.*

*En definitiva, el uso de uno u otro va atender un poco a la disponibilidad. En este caso, el cine de ficción, aunque se puede hacer distintos usos sobre una misma película (depende de la temática y depende*

*de cómo la enfoque) tiene su limitación. Podemos encontrar muchos más recursos en el cine documental que en el cine de ficción (P26-DOE-02-01').*

P26, en contraposición con P5, encuentra en las películas la dificultad de hallar contenidos que puedan ser relacionados con los temas tratados en la asignatura. Por ello acude con preferencia a los documentales, que están más centrados en un análisis específico de un aspecto, frente a las películas, que requieren ser más trabajadas en cuanto a selección de secuencias que pueden ser útiles al respecto. Esta opinión deja patente las divergencias de punto de vista que suele haber dentro de un mismo departamento, lo que refleja la libertad en el ejercicio de la profesión respecto a los métodos, y a veces, incluso los fines perseguidos dentro de un área. Por otro lado, es algo deseable que exista esa disparidad de criterios que se refleja y se ampara en la Constitución a través de la “libertad de cátedra”, citada en el artículo 20.1.C.

*[En cuanto a las ventajas o inconvenientes que puede haber entre visionar un documental o cine de ficción], el cine documental es más concreto, tiene un objetivo concreto, y es un recurso que tiene más disponibilidad en distintos contenidos y distintos temas para trabajarlos. Esa es la ventaja que tiene, la disponibilidad que podemos tener de eso concreto, que podemos tener un documental relacionado con un tema.*

*En relación al cine de ficción, hay más dificultad para relacionarlo con una temática, y requiere un trabajo previo de análisis de la película y de ver de dónde se puede extraer algo interesante (P26-DOE-02-03').*

Nuevamente, la manera de seleccionar las películas es el resultado de una búsqueda selectiva de material fílmico relacionado con los contenidos que se pretende trabajar. Para ello, internet es una fuente de capital importancia.

*Hablábamos antes de los criterios para elegir uno u otro. Yo creo que al final, esto te lo da la experiencia, ese ensayo y error (...). Cuando estás preparando unos contenidos, cuando estás planteando unos objetivos que quieres alcanzar con el alumnado, esa preparación te lleva a poder localizar documentos que te hacen referencia a una película, a cine que podemos encontrar en distintas bibliografías. O sea, que a partir de ahí es cuando vas elaborando (P26-DOE-02-04').*

En otras ocasiones, el docente se enfrenta a una película que está en taquilla, por lo que no existen documentos que lo relacionen con los contenidos

que imparte, sin embargo la formación específica que tiene le hace captar ese potencial.

*No es lo mismo la mentalidad del docente cuando sale una película en taquilla nueva referente a un tema educativo y demás, que el público lo puede ver de una manera, pero un docente siempre con esa inquietud puede ver que esa película puede ser interesante y la pueda relacionar. Y en el momento que surge, tira de archivo y toma la decisión de usar esa película (P26-DOE-02- 04').*

No está reñida la comercialidad de la película con su valor a la hora de tratar los contenidos de una asignatura. Es más, cuanto más comercial es, más llevadero será su visionado, y más fácil será extraer las ideas que interesan resaltar para la asignatura concreta.

*[Elegí la película "Diarios de la calle"] porque es una película comercial (es decir, fácil de ver) y porque da muchísimo juego para mi asignatura; toca muchos de los elementos de la asignatura, toca todos los contenidos prácticamente de la asignatura Didáctica General, o mejor dicho: sirve para tocar todos los contenidos de Didáctica General. Además, es muy fácil provocar la reflexión y provocar el debate con los alumnos de primero. En ese sentido, es una película más llevadera que otras que pueden tener más valor artístico o más valor filmográfico, pero son más difíciles de ver.*

*Ésta en cambio, es una película comercial, una película de sala de multicine que se ve con mucha facilidad, que se ve con mucha comodidad, y sin embargo tiene muchísimos elementos. Además, se da la circunstancia de que está basada en un hecho real, y eso es también un acicate de interés para los estudiantes (P18-DOE-01-01').*

Encontramos un criterio de primer orden en la selección de la película con carácter comercial, ya que entran dentro de los gustos del alumnado con el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, primando este aspecto sobre la calidad de la obra filmica.

*Yo en este caso [al elegir esta película "Diarios de la calle"] no estoy apostando por una calidad filmográfica como tal. Yo no soy un abanderado del cine. Yo estoy utilizando un material didáctico, y como material didáctico, me parece fácil de usar, y esa es una de las virtudes que tienen los materiales didácticos. Probablemente, si mi interés estuviera más en el cine que en la didáctica, pues elegiría películas con otros valores. Pero este no es el caso.*



*Trato de usar un material didáctico, y por tanto, una de las características que debe de tener es que sea fácil de utilizar (P18-DOE-01-03').*

Cabe resaltar el hecho de que, a la mayoría de los entrevistados que utilizan el cine en las aulas con fines educativos, lo que menos le interesa es hacer un análisis técnico de la película. Salvo P50 de DOE, los demás se centran directamente en analizarla desde el punto de vista de los contenidos de la asignatura. No les faltan razones a los docentes para llevar a cabo esta forma de proceder, pues esos aspectos se alejan de los contenidos que el currículum establece.

*Para mí, todo esto [es decir, la utilización del cine en mis clases] no son más que herramientas, excusas para trabajar lo que a mí me interesa trabajar, que son los contenidos propios de la didáctica general. Contenido, objetivos, métodos, evaluación, y poco más (P18-DOE-01-25').*

Otro punto de vista muy interesante lo aporta P17, para quien la utilización del cine significa algo más que ver los contenidos de la asignatura reflejados en una película, pues introduce el factor de sentir la realidad desde dentro del aula. Para P17, sus alumnos son futuros maestros que aún no han pasado por la experiencia educativa desde el punto de vista docente, y el visionado de una película supone una forma de vivenciar el trabajo en las aulas, sentir la experiencia del profesor que se enfrenta al trabajo diario con su alumnado, y con el propio sistema educativo.

*Con el cine-fórum, lo que queremos es que nuestro alumnado aprenda una realidad educativa de forma, entre comillas, "experiencial", porque no la vivencian pero sí la pueden ver en primera persona, porque son observadores directos aunque no sean participantes, pero sí son observadores directos de esa realidad educativa.*

*Estos alumnos de primero, en la gran mayoría de los casos no tienen ningún contacto previo con alumnos, entonces ellos tienen una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje más bien tradicional (P17-DOE-01-00/01).*

O este otro profesor del mismo departamento, para quien la proyección supone una forma de ver la realidad educativa para los alumnos de Ciencias de



la Educación que aún no han trabajado como profesores. Se trata de utilizar la película para ver ejemplos de situaciones prácticas.

*Con respecto al contenido, muchos de los vídeos que utilizamos son una forma de que la práctica entre en el aula (P36-DOE-01-02').*

*El cine o muchos de los documentales que utilizamos lo que hacen es traernos ejemplos prácticos de los contenidos que se trabajan en clase por otros medios de forma más teórica.*

*Entonces, esos son los objetivos fundamentales: llegar al alumno de una forma más directa, que no se puede llegar con la lectura o con la voz, digamos con tu narración o tu exposición, y por otro lado, traer ejemplos de situaciones prácticas de colegios: ver cómo se trabaja de otra forma, o de películas que nos parece que son docentes que trabajan con unos valores determinados, o alguna que tenemos sobre la sociedad en la que vivimos, los tipos de valores que predominan en la sociedad... Es una forma directa de que ellos vean esos ejemplos en clase (P36-DOE-01-02/03').*

No menos interesante es la aportación de P29, que alude a una forma de hacer más fácil la comprensión por parte del alumnado de los contenidos que se pretenden enseñar. Así, el alumnado actual está más cerca del fenómeno audiovisual que el de hace unos años. De la opinión de un sector del profesorado, es fácil extraer la conclusión de que hay que cuestionarse el modo de proceder ante ciertas materias que se verían enormemente favorecidas por la utilización bien dirigida de este recurso.

*El objetivo básico que tengo para trabajar con el cine como recurso didáctico, es acercar el conocimiento pedagógico de una manera atractiva y dinámica al alumnado; un alumnado que, en ese lenguaje audiovisual, se siente cómodo, se siente bastante atraído, fundamentalmente porque es un lenguaje en el que está permanentemente imbuido. Es decir, el alumno está permanentemente en un mundo audiovisual, en un mundo de imágenes.*

*Ese mundo de imágenes, yo lo intento obviamente canalizar, regular, a través de una serie de estrategias, como son fundamentalmente trabajar con unos objetivos claros, unos objetivos que tienen que ver con los tópicos básicos de didáctica (P29-DOE-01-00/01').*

El alumnado coincide en este potencial del cine para afianzar conocimientos que no quedaron claro con el desarrollo de la teoría.

*El concepto de socialización, a mí cuando se me planteó, me costó la vida entenderlo; me hicieron falta varias clases. Pero gracias a verlo tan*

*claro en la película, se me matiza un poco la idea que tengo del contenido (GD-P23-DOE-01-A1.19-18').*

Nuevamente, el uso de la película para ver ejemplos hace posible una comprensión cabal de aspectos teóricos a los que no se llegó con otras estrategias.

*En la asignatura vimos el papel de la mujer, cómo va transcurriendo su papel y su figura en la sociedad. Eso lo hemos visto en la película, donde básicamente no sale, y si lo hace es como objeto de entretenimiento.*

*También, en los textos que hemos leído de Delval y demás, habla también de los grupos, de la jerarquía, y eso también lo hemos visto en la película: la sociedad elitista de esa típica educación americana (GD-P24-DOE-A4.20-10').*

Para muchos profesores no es suficiente que la actividad sea motivadora, y apropiada en cuanto a contenidos, si no resultaba “rentable” en cuanto a tiempo invertido y contenidos trabajados no proyectaba la película, a pesar de que haya películas que le hubiera gustado proyectar por determinados contenidos educativos.

*Yo siempre he sido muy desconfiado en el sentido de que yo sabía que me lo iban a agradecer [el ponerles a los alumnos una película] porque iba a ser una actividad amable, pero eso para mí no era una categoría o un argumento suficiente. De manera que yo elegía en función de que la película me ofreciera datos, temáticas, interrogantes que yo luego pudiera aprovechar muy bien al hilo de los contenidos de la asignatura. De manera que he despreciado la posibilidad de poner muchas películas que a mí me gustaban y de hecho me parecían interesantes, pero no las consideraba suficientemente apropiadas para el contenido de mi materia. Por eso soy muy selectivo, pero dicho con toda la humildad del mundo (P25-THE-01-2.1-05').*

*Dentro de ese primer día, entró este documental-película, que es La educación prohibida, porque yo creo que trata tantos temas... Sobre todo, a mí me gusta mucho la amplitud de temas que trata a nivel educativo. Porque trabaja metodología, trabaja evaluación, trabaja motivación del alumnado, trabaja la función docente (qué función tiene ante las nuevas exigencias), intervienen una gran variedad de especialistas en el ámbito educativo. Entonces, era una forma de abrir la asignatura partiendo de los intereses del alumnado. O sea, la idea es que sirviera de motivación para generar preguntas en el alumnado (P9-THE-01-02').*

Resulta cuanto menos llamativa la opinión expresada por P5, en disonancia con un profesorado que encuentra muchos hándicaps a la hora de seleccionar una película que se ajuste a los contenidos didácticos. Para él, de todos los filmes se podría extraer algo sustancioso, aprovechable en el sentido didáctico. Tanta disparidad entre opiniones, tendría que ser objeto de un análisis aparte. Es el profesorado del departamento de DOE el que encuentra más facilidad a la hora de sacar partido a la proyección de películas con fines didáctico en las aulas:

*Uno de los criterios [seguidos a la hora de haber seleccionado la película “La educación prohibida”] es que puedan rescatar algún contenido educativo. En este caso, estaba muy claro, porque se llama “La educación prohibida”. Que tenga relación con algún contenido educativo; relacionado con la escuela, con metodologías. Aunque también tengo que decir que yo creo que de cualquier película, aunque sea la tontería más grande del cine, uno puede hacer un análisis pedagógico (P5-DOE-01-37’).*

El profesor P35 llega a ser más contundente aún, cuando habla de la utilización de este recurso como una *necesidad*, puesto que en buena medida lo utiliza para paliar la escasa afición a la lectura de la que, dice, padece el alumnado en general.

*Para mí, [incluir el cine en mis clases] fue una necesidad, puesto que a la hora de explicar la narrativa, necesariamente tuve que recurrir a los ejemplos del cine puesto que la preparación de los alumnos de hoy en día con respecto a la lectura, es prácticamente nula.*

*Entonces, si los alumnos no leían, me vi en la tesitura de que no podía poner ejemplos de libros que hubieran leído, porque no leen o había muy pocas personas que leían. Sin embargo, para explicar una secuencia narrativa, lo mejor era poniendo ejemplos de cine (P35-DLL-01-00’).*

En cualquier caso la mayoría del profesorado proyecta una película estrechamente vinculada a los contenidos curriculares de sus asignaturas. Si bien se ha podido comprobar los matices que existen entre los distintos profesores, pues hay algunos que encuentran dificultad en relacionarlos con el cine de ficción, mientras otros reconocen un potencial didáctico en casi toda la filmografía.

Por otro lado, la mayoría de los docentes que se han pronunciado al respecto se decantan por el cine documental, por su clara vinculación a los contenidos de sus asignaturas.

### ***III. 2. Hay un componente emocional que sin formar parte de los contenidos de la asignatura es fundamental para los mismos***

Hay algo que escapa a objetivos y contenidos, pero que subyace en mayor o menor medida en cualquier actividad que el individuo realice. Estamos hablando de las emociones. Hace algunos años se comenzó a entrever el enorme potencial que tendría en la educación un conocimiento más profundo de éstas, de cómo influyen en el alumnado, de cómo podrían aprovecharse para mejorar la calidad de la enseñanza. En este sentido, el cine se presenta como una gran herramienta a la hora de generar emociones aprovechables desde el punto de vista educativo.

*Con [el recurso del cine], despiertas una mirada en el alumnado, quizás no tan intencionada por mi parte, pero están ahí también, entre esos objetivos que aparecen aunque no se hayan perseguido explícitamente. Como que a partir de ahí, cuando ven películas donde hay personas en situación de exclusión social, tienen una mirada más crítica; quiero decir, que se plantean hasta dónde esa película está reproduciendo lo que ya hay, o tiene una mirada más rompedora, más abierta, más crítica hacia estos colectivos. Si la mirada de la película es muy dominante, es muy estática, muy conservadora, o si de alguna manera mete una cuña en el statu quo. Y eso emerge también de esta práctica, y la verdad es que no está expresado en ninguno de los objetivos formales (P19-DOE-01-28').*

Trabajar los conceptos a través de las emociones es una práctica que está más extendida en el departamento de DOE, quizás por ello es el departamento donde se proyecta un mayor número de películas.

*Claro, hay que buscar enseguida lo conceptual, ¿no? Y nosotros antes de lo conceptual, es cómo te ha llegado a ti, ¿no?, cómo te ha llegado. Y a partir de cómo te ha llegado, puedes pensar el contenido de otra forma. Y (...) desde el sentimiento que te ha producido. Claro que es fundamental, eso que también comentaba en la película de hoy, la pérdida de lo emocional dentro de la escuela, ¿no?, y la necesidad de recuperar los sentimientos y demás (P6-DOE-01-38').*

Pero, ¿de qué manera influye el visionado de una película? El ser humano recibe estímulos sensoriales por diferentes vías, y todas ellas tienen su debida importancia a la hora de ponernos en contacto con la realidad que nos rodea. Si bien ello es cierto, también lo es el hecho de que, lo que entra por la vista,

genera un impacto mucho mayor que lo que se escucha, se toca o se huele. Conviene reflexionar acerca de la sobrevaloración que reciben los métodos ortodoxos educativos en detrimento del recurso audiovisual.

*Lo visual siempre entra mucho más directamente que lo que tú puedas contar al alumnado de viva voz o con un texto o una lectura o con una clase magistral, porque tiene más apariencia de real. Entonces, las emociones que siempre se presentan al alumnado y la forma en la que ellos se meten, se pueden imaginar la situación que está representando esa película o ese documental es mucho más directa y sencillo para ellos ponerse en situación que si yo se lo cuento o les mando una lectura sobre ese tema (P36-DOE-01-01').*

El alumnado no escapa ni mucho menos a las sensaciones que se viven con el visionado de ciertas películas.

*También podemos decir que te queda un poco el deseo de que he hecho esto, pero me gustaría sentirlo, verlo e incluso vivirlo. Y la película te da la opción de eso (GD-P26-DOE-01-A4.24-05').*

*Pienso que siempre por imágenes y por películas se sienten mucho más las cosas que simplemente leyéndolas o viéndolas en una página de internet (GD-P26-DOE-01-A5.21-06').*

P9 subraya que aquello que toca la fibra sensible del alumnado lo incita a ser más participativo en las clases. El cine en las aulas puede llegar a ser un recurso que tomaría especial relevancia en este aspecto; todo el mundo es capaz de sentarse a ver una película, y dejarse *envolver* por ella.

*Normalmente, el cine, si te toca los sentimientos, te mueve, pues normalmente facilita mucho más el debate, que la gente hable, que la gente se exprese. Yo creo que eso es lo que pretendemos en clase, es decir: que a partir de lo vivenciado, construir el pensamiento, que el alumno vaya construyendo (P9-THE-01-11').*

En definitiva, la tendencia ha sido la de formar a personas desde el punto de vista de los profesionales que algún día serán. Pero el componente emocional ha sido arrinconado, el gran olvidado en la etapa educativa, tan crucial para el desarrollo de una ciudadanía activa y participativa, a la par que solidaria.

Es de suma importancia la puntualización que realiza P11, que llega a situar la emoción como *motor* del aprendizaje.

*Cuando nos ponemos a dar clase, pues tendemos a hacer que la gente analice, analice y analice. Pero no les ayudamos por ejemplo (probablemente porque nosotros tampoco lo hemos hecho personalmente en nosotros) a interpretar las emociones que van sintiendo en determinadas situaciones que luego ocurren porque te sientes de esta manera...*

*Tampoco soy yo un experto en el tema, ¿eh? Pero sí que me parece que la emoción, para empezar, es el motor del aprendizaje. Entonces, la emoción tiene que estar presente en los procesos educativos que hacemos aquí en la universidad. Y no solo que tiene que estar presente, sino que el alumnado tiene que aprender que ese es parte de su trabajo. Es generar emoción, generar un tipo de emociones, y además trabajar con las emociones que los niños y niñas traen, ¿no? (P11-THE-01-14/15/16').*

Hay algo que escapa a objetivos y contenidos, pero que va más allá de estos. Algo que no está plasmado en el currículum de las asignaturas, pero que sin formar parte de los mismos suponen una pieza importante de la estrategia de enseñanza y aprendizaje. Aunque estos logros no se planifiquen por parte del docente, el alumnado alcanza unos objetivos fuera de esa estrategia curricular diseñada.

*Con [el recurso del cine], despiertas una mirada en el alumnado, quizás no tan intencionada por mi parte, pero están ahí también, entre esos objetivos que aparecen aunque no se hayan perseguido explícitamente (P19-DOE-01-28').*

*Yo no reviso tanto los objetivos que me he marcado. A mí me da igual que lleguen o no lleguen. Si yo veo que ha habido una calidad en el proceso de construcción del conocimiento que han hecho, no tiene que llegar todo a todo. Si les ha servido para algo, fenomenal (P20-DCCSS-01-63').*

Para este docente la calidad del trabajo no está tan ligada a los objetivos que se plantea, puesto que a veces se da el caso de que se han hecho otros aprendizajes que no se había tenido en cuenta en los objetivos planificados. Lo que invita a la reflexión sobre la planificación de los mismos.

*Es que, en tres objetivos, tú no puedes reducir lo que alguien puede aprender. A veces, aprendo yo de lo que ellos han hecho, y digo: pues no me había percatado de que podrían haber hecho esto y mira, este grupo o esta persona en concreto, mira la calidad de lo que me ha presentado y las reflexiones que me ha hecho y el trabajo de documentación que ha hecho, y la propuesta tan brillante que he visto aquí. Por eso, pongo los objetivos limitados (P20-DCCSS-01-63').*

En ocasiones el visionado de un film ayuda al alumnado a tomar conciencia de algunos problemas que plantea el sistema educativo respecto a las situaciones de exclusión social.

*Como que a partir de ahí, cuando ven películas donde hay personas en situación de exclusión social, tienen una mirada más crítica; quiero decir, que se plantean hasta dónde esa película está reproduciendo lo que ya hay, o tiene una mirada más rompedora, más abierta, más crítica hacia estos colectivos. Si la mirada de la película es muy dominante, es muy estática, muy conservadora, o si de alguna manera mete una cuña en el statu quo. Y eso emerge también de esta práctica, y la verdad es que no está expresado en ninguno de los objetivos formales (P19-DOE-01-28').*

No han sido pocos los docentes que han hecho referencia a que lo que se ve siempre es mucho más directo, y perdura más en el recuerdo, que lo que se lee o aprende a través de una clase magistral.

*Lo visual siempre entra mucho más directamente que lo que tú puedas contar al alumnado de viva voz o con un texto o una lectura o con una clase magistral, porque tiene más apariencia de real. Entonces, las emociones que siempre se presentan al alumnado y la forma en la que ellos se meten, se pueden imaginar la situación que está representando esa película o ese documental, es mucho más directa y sencillo para ellos ponerse en situación que si yo se lo cuento o les mando una lectura sobre ese tema (P36-DOE-01-01').*

Algunos profesores observan claramente la diferencia que existe entre el visionado de una película de ficción, o el de un documental, desde el punto de vista emocional, destacando que la ficción llega mucho más que el documental. Esto explica que la última tendencia en la realización de los documentales de animales sea humanizar al máximo a los mismos. De esta forma se despierta las emociones de la audiencia, de tal manera que se les ponen nombres a leonas y sus cachorros con este fin.

*Yo creo que el tema de las emociones también es importante en el cine. Te hablo ya en general. Quizás el documental, es que... tiene unas características muy concretas. Pero cualquier película que yo he trabajado, como "El indomable Will Hunting", evidentemente, la diferencia con este documental ["La educación prohibida"] ha sido el tema de las emociones. Yo he notado que al alumnado le ha llegado mucho más (...) simplemente mirándoles a las caras al final de la película o durante la película. Tiene ese matiz de partir de algo vivido (P9-THE-01-11/12').*



*Además de esta connotación motivadora, creo que el cine puede crear una adhesión emocional, por la identificación con un personaje, por la identificación con las situaciones (P5-DOE-01-01).*

*Pero sí que es verdad que la emoción, digamos que aquí en la universidad tendemos a pensar que nosotros estamos preparando nada más que a cabezas pensantes y no personas sintientes (P11-THE-01-14').*

En otras áreas de otros departamentos también ponen la lupa en el aspecto de las emociones, tal es el caso del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

*El cine transmite emoción siempre. Yo no recuerdo haber visto una película aséptica que no transmita nada, que no te despierte sentimientos a favor o en contra. Y eso hay que saber discriminarlo y valorarlo, porque si no, probablemente estemos dando mensajes erróneos cuando nosotros no estamos interpretando bien, y desde luego son libres para interpretar lo que quieran a través de la visión de ese cine. Pero lo más importante es que se sepa que los valores están ahí presentes, y saber entenderlos e interpretarlos (P20DCCSS-01-12').*

Como se ha podido observar con la lectura de los párrafos anteriores, el carácter emocional del cine lo convierte en una herramienta irrenunciable en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Aunque nuevamente se ha podido constatar, cómo existen diferencias entre el cine de ficción y el documental, pues en el primero el valor emocional está acentuado, mientras que en el segundo no ocurre lo mismo.

Por otro lado, y para concluir, este valor emocional de muchas películas potencia la participación del alumnado en los debates en mayor medida que en los audiovisuales menos emotivos. Además de servir de ejemplos, y por ello contribuir a un aprendizaje vicario, que a menudo se basa en la identificación con algunos personajes de la ficción.

### ***III. 3. Que esté en consonancia con los gustos del alumnado***

Muchas veces no es fácil para el profesor que se decide a utilizar el cine en las aulas hallar un criterio de selección de películas. Ello es debido a que para no pocos profesores, surge el planteamiento interno de la importancia que supone una clase bien aprovechada. Si el docente solo concentra su atención en proyectar una película que trate sobre los contenidos de la asignatura, y no tiene en cuenta otros factores, corre el riesgo de generar un efecto adverso en el alumnado.

No es cuestión baladí generar entusiasmo en los jóvenes, captar su atención y tener en cuenta sus preferencias, si se quiere hacer un trabajo realmente eficiente. Para ello, no estaría de más obtener la opinión del alumnado sobre el tipo de filmes que les atrae a la mayoría, para hacerse una idea sobre lo que atrae su atención, y poder aprovechar el recurso al máximo.

*Yo selecciono trozos de películas. Pero también hay momentos en que admito o provocho o hago que alumnos determinados propongan elementos audiovisuales para que ellos compartan con los demás lo que han aprendido, y de eso aprendemos (P45-DOE-01-26').*

Entre los factores que más afectan a la hora de seleccionar un film está la antigüedad de la misma, de tal forma que las películas más antiguas se alejan de los gustos del alumnado, motivo por el cual es un criterio a la hora de seleccionar el material audiovisual, como se puede apreciar en los siguientes comentarios.

*Nosotros utilizábamos, por ejemplo, para explicarles la historia de la Educación Especial, "El pequeño salvaje", que es muy antigua y además es francesa, con un lenguaje diferente. Y también utilizábamos "El milagro de Sullivan", que es también bastante antigua. En esos casos, es verdad que el lenguaje audiovisual que tienen es muy lejano a ellos y no les llega tanto (...). No es el lenguaje del cine americano al que ellos están acostumbrados. O si es una película antigua, pues es verdad que su impacto es menor (P36-DOE-01-35/36').*

Sin embargo, el mismo docente aclara que, si la película antigua es mejor, se proyecta la más antigua. Aunque presumiblemente la calidad del film está determinada por su relación con los contenidos.

*Pero yo creo que, en general, siempre que haya un recurso [audiovisual] más actual que vemos que a ellos les pueda llegar más, lo preferimos a una película más antigua, pero si la película antigua es mejor, se pone la antigua; tampoco hay problema con eso (P36-DOE-01-36').*

*Es verdad que algunas películas muy antiguas tienen un lenguaje que a ellos les cuesta pillarlo. Nosotros lo que hemos hecho muchas veces, es editarlas (P36-DOE-01-35').*

Otro docente del departamento de MIDE mantiene este mismo criterio a la hora de elegir una película para sus asignaturas.

*Otro valor es la actualidad, porque les motiva un poco más. Vamos a ver una película que se expresa en un lenguaje que quizá es un lenguaje que no les llega a ellos en la actualidad tan fácilmente: hay clásicos del cine de Hollywood, también de películas españolas y también del cine europeo que pueden ser muy interesantes, pero se expresan en un lenguaje y tienen un ritmo que no es soportable por los gustos actuales. Entonces, también entiendo que es un valor la actualidad, y en la medida de lo posible, si es posible sustituir una película antigua por una que es más actual porque tiene un lenguaje mucho más fácil, más asequible, y se pueden trabajar los mismos temas, la sustituyo (P31-MIDE-02-10/11').*

Esto es algo con lo que los alumnos están de acuerdo, como se puede apreciar en los siguientes comentarios.

*Yo creo que entre dos películas, a igualdad de contenido y riqueza, obviamente escoges la que vaya a gustar más. Pero si tienes una que es justo la que te hace falta, a lo mejor no es la que más le va a gustar a todo el mundo (GD-P17-DOE-A5.19-30').*

*Si les pones una película en blanco y negro que va sobre unas relaciones sociales que ya no se dan, que ellos no entienden y no les interesa, ya los has perdido. Tiene que tener una vigencia. Y si no, trabajarlo de otra manera (A-MASTER-01--28').*

Otro aspecto importante que suele poner en práctica el profesorado del departamento de DOE es escuchar las sugerencias del alumnado, y a veces proponerles la selección de una película entre varias, de esta forma se evita que los discentes se dispersen con propuestas alejadas de los contenidos que el profesor se propone impartir. Así, la cuestión de dejar en manos del alumno la elección de las películas que se van a proyectar sigue un método mixto que no implique tantos riesgos.

*[En cuanto a la elección de la película “La red social”], este año tenía dos posibles películas para ver ese bloque, y les di las sinopsis de dos de ellas, la ficha técnica, y ellos decidieron ver “La red social”, por mayoría salió (...) Yo les propuse las dos películas [“La cinta blanca” y “La red social”], y ellos eligieron (P24-DOE-01-11’).*

*Ellos han elegido, eso sí. Es decir, que aquí se les pone unas ofertas (limitadas, obviamente) de libros y películas; ellos eligen la temática. En algunas ocasiones hay varios libros y varias películas (en otros casos no tengo la disponibilidad), y eligen, también dentro de la temática, el libro y la película que quieren ver (P19-DOE-01-33’).*

La opinión de la mayoría de los alumnos y alumnas que se han expresado sobre este aspecto está en clara sintonía con los profesores citados. Cuando a un alumno de máster se le preguntó qué criterio seguiría él en la elección de películas si se decidiera a utilizar el cine en las aulas, su respuesta fue la siguiente:

*A la hora de seleccionar las películas, tendría en cuenta] los gustos del alumnado para no ponerme demasiado alejado de ellos. Tampoco les puedes poner una obra maestra como “El gran dictador”, que a lo mejor no les interesa. A mí me parece una gran película, pero tiene que ser algo que tenga un punto de cercanía con ellos pero que haya profundidad en el mensaje. Dependería para lo que la quisiera trabajar. Pero evidentemente tiene que tener un anclaje en los alumnos, si no los has perdido ya (A-MASTER-01-28’).*

El punto de vista de este alumno cobra especial relevancia, toda vez que se tiene en cuenta la opinión del sujeto al que va dirigido el recurso didáctico. Tener en cuenta sus voces al respecto, es crucial para que el profesor pueda hacer un análisis que determine lo que funciona realmente en las aulas.

Sin embargo, también hay algunos alumnos que aceptan explícitamente el que no se cuente con ellos a la hora de proyectar cine en las aulas. Cabe preguntarse si esta opinión viene determinada por la educación recibida en las distintas etapas preuniversitarias. Probablemente se sigue fomentando la mentalidad conservadora de una educación más propia del siglo pasado, donde la clase magistral extendía su manto regio en las aulas sin tener en cuenta al alumnado.

*En el ámbito universitario, no importa los gustos del alumnado, porque el alumnado sabe perfectamente a lo que viene aquí. Entonces, aunque le pongas un documental en el que se aburra, sabe que tiene que tenerlo en cuenta y que tiene que estar atento, porque sabe que si no lo está, luego le repercute en la nota. Además, sabe que tiene que estar atento y que viene aquí por voluntad propia, no va obligado como va uno a un Instituto (GD-P17-DOE-A4.20-28').*

P25, del departamento de THE, da un paso más allá de convencionalismos. Sin lugar a dudas, representa el paradigma de la libertad de cátedra con su proceder, al dejar en manos del alumnado una parte importante de elección en su formación. Al ceder voluntariamente a ellos ese poder de elegir, los hace *responsables* en su propia educación como futuros profesores.

*Si alguno propone: oye, que yo conozco un documental muy bueno sobre este tema que estamos tratando: pues si el documental reviste más interés que el sencillamente colgarlo en la página virtual del campus, (...) lo pasamos a ver en clase, sí que suelo trasladarle al alumno directamente toda la responsabilidad: bueno, tú lo presentas y tú nos dices cómo lo vamos a tratar. Si hay una cierta coincidencia en que tú has traído (...) un documental que tú conoces, pues yo le suelo pasar todos los trastos. [Le pregunto] cuánto tiempo necesita y los cacharros que necesita. [El alumno mismo] lo presenta, lo valora, y si hay que debatirlo, él mismo coordina el debate posterior al documental (P25-THE-01-45').*

Este profesor fundamenta su opinión en el grado de madurez que tienen los alumnos de últimos cursos. A todas luces esa actividad supone una práctica motivadora a la par que formativa. Lógicamente en los últimos años de carrera el alumnado tiene un bagaje cultural y profesional superior, pues ya ha realizado prácticas, con lo cual la planificación de actividades puede resultar de gran calidad.

*Al final de la carrera se supone que ya hemos aprendido algo, y ya ellos toman en consideración algunos aspectos pedagógicos; conciben la idea de que hay en ocasiones dos o tres ofertas [para visionar una película], y alguna de ellas, ellos la adjetivarían como más didáctica que otra. Y afortunadamente, después de tres o cuatro años de estudio, ellos utilizan como un argumento a favor de seleccionar, el que tenga méritos didácticos.*

*Al principio no tanto; al principio, si tú le sugieres a alguien: ¿por qué no me ponéis vídeos sobre este tema que halláis encontrado en la red? Pues su elección es esencialmente más por cuestiones estéticas o de popularidad, o algo así, que por otros temas. Entonces a lo mejor no coincide mucho con*

*mi criterio, pero donde yo sí que puedo apostar a que aciertan, es precisamente en estos temas (P25-THE-01-47').*

Un alumno señala que la base del trabajo con cine debería estar en la etapa pre-universitaria. Desde el instituto se pueden construir los pilares desde un cine más liviano para, más adelante, elevar la intensidad de contenidos y de calidad estética.

*Por ejemplo, en la ESO, primero deberían mostrarles [a los alumnos] un cine más actual, que les llamase más la atención, y luego ir subiendo de profundidad (GD-P9-THE-01-AX-51').*

P27 ratifica la idea anterior. Es consciente de que visionar algo atractivo para la mayoría del alumnado es mucho más eficaz que proyectar un film que requiera dos horas de máxima concentración, al tener que retener mucho contenido a lo largo de todo el metraje. Así, alerta sobre los peligros que acechan cuando no se tiene en cuenta las características del alumnado, para que la proyección atraiga la atención de ellos.

*Con el cine, no tienes por qué empezar con películas... Busca una película que sea bonita, que entre dentro de los gustos de los alumnos que tengas, porque si buscas una película de Ingmar Bergman por ejemplo, pues seguramente vas a hacer que odien el cine, la pedagogía, a ti, a las horas de tu clase, y a ellos mismos (P27-THE-01-19').*

Un profesor del departamento de MIDE resume la idea que nos ocupa con acertada precisión. El hecho de apostar por películas de corte más comercial y rostros populares, puede suponer un aporte extra para que los estudiantes se impregnen fácilmente de ella, y reconozcan los contenidos que se les pide de manera simple, sin que esta actividad suponga un esfuerzo extra. Mayor dificultad supone la misma actividad con un visionado poco atractivo para ellos.

*En una película de Hollywood bastante comercial pero no demasiado mal realizada y bien interpretada, con actores que son muy cercanos, que han hecho muchas películas y que comunican muy bien a los estudiantes, se pueden ilustrar muy bien los contenidos que en ese momento yo daba en la asignatura (P31-MIDE-01-04').*

El mismo docente matiza que sacrificar la calidad del film en pos del fin educativo principal que se persigue es una práctica habitual y coherente cuando

utiliza este recurso, puesto que para el alumnado es mucho más entendible el lenguaje del cine de Hollywood que otros tipos de cine como pueda ser el de autor o el experimental.

*Pienso que el lenguaje de Hollywood, no siendo el lenguaje comercial que más me interesa desde el punto de vista del cine, sí que reconozco que es un lenguaje que es el que más fácilmente es entendido por el público que la ve. Estamos muy acostumbrados a ver películas de Hollywood, y el lenguaje de Hollywood es un lenguaje muy particular. Y no es que todas las películas debieran hacerse de esa manera, pero como hemos visto tantas películas desde pequeños, ese lenguaje nos entra muy bien, y así, a veces otras películas del cine europeo o incluso español nos resultan raras. Entonces, tiene un valor particular utilizar una película de Hollywood. Una película comercial tiene un valor (P31-MIDE-02-9/10').*

En el departamento de DLL, y más concretamente en el área de Didáctica de una Lengua Extranjera también hay docentes que coinciden en contemplar este criterio a la hora de seleccionar películas.

*[En cuanto a qué busco al seleccionar los vídeos que pongo en clase], que se entiendan, que no sean muy largos, que hablen claro. Si es en español, que el tema les llegue, que no les sea muy lejana la temática. (...) Algo bastante nuevo, porque si les pones una película antigua, como que ya empiezan a resoplar; bastante más actual, o que al menos les entren ganas de mirarla un poquito más (P47-DLL-01-30').*

*También busco vídeos, a lo mejor no los de la Facultad, pero sí en los de las clases de inglés, busco vídeos que también ellos puedan seguir, que gusta mucho. Dicen: me suenan las cosas (P47-DLL-01-32').*

Quizás por su experiencia directa y actual, un alumno de máster es plenamente consciente sobre la importancia de *ilusionar*. Pero, ¿cómo lo hacemos? Todos hemos vivido la ingrata experiencia de haber sentido el efecto contrario que el profesor esperaba. Una mala táctica generará un efecto posterior no deseado que se puede prolongar en el tiempo y generar un punto de no retorno, un rechazo hacia una actividad que se suponía gratificante y didáctica.

*También hay que saber seleccionar las películas en cuanto a dificultad y sobre todo a ilusionar.*

*Al igual que se hace con la literatura, yo creo que se intenta enseñar la asignatura de la lengua castellana fomentando la lectura. Y muchas*



*veces se consigue el efecto contrario. Porque si tú, en primero de la ESO te mandan a leer la celestina, dices: pero bueno, esto es horrible. No vuelvo a coger un libro en mi vida. Pero es que el cine es igual. Tú no puedes llegar a un niño de catorce años y ponerle una película en la que no pasa nada en toda la película. [...] Se necesita también, seleccionar la densidad del contenido, y acercarlo a sus preocupaciones (GD-P20-DCCSS-01-AX-35').*

Un último aspecto a destacar es que no todos los profesores contemplan de igual forma este criterio, y por ello prefieren utilizar el cine documental, puesto que los contenidos del mismo están más claramente relacionados que con el cine de ficción, como apunta un profesor del departamento de DOE.

*En definitiva, el uso de uno u otro va atender un poco a la disponibilidad. En este caso, el cine de ficción, aunque se puede hacer distintos usos sobre una misma película (depende de la temática y depende de cómo la enfoque) tiene su limitación. Podemos encontrar muchos más recursos en el cine documental que en el cine de ficción (P26-DOE-02-02').*

Por otro lado, el mismo profesor reconoce que resulta más entretenido para el alumnado el uso de cine de ficción frente a otros géneros como puede ser el documental. Aunque en el segundo los contenidos están más relacionados según el criterio del citado profesor, para el investigador el factor emocional se pierde en gran medida en gran parte de los documentales, pues aunque las últimas producciones traten de contar historias humanizadas con el objetivo de despertar las emociones, no son comparables a las historias de ficción como los géneros de dramas, melodramas, comedias, ciencia ficción y otros géneros cinematográficos.

*La diferencia [entre visionar un vídeo educativo, una película o un documental] en muchas ocasiones es una vez que vas preparando los contenidos, una vez que quieres alcanzar unos objetivos con una sesión con el alumnado. Al buscar ese material que puede apoyar al alumnado. Mi objetivo muchas veces es que al terminar la clase quede algo en la cabeza del alumno. En este caso, va a depender un poco de la disponibilidad. Desde mi punto de vista, el uso del cine de ficción es más entretenido, y en algunas ocasiones puede hacer una visión mucho más general y a partir de ahí sacar conclusiones (P26-DOE-02-01/02').*

A la luz de las reflexiones expuestas, el otro gran criterio que los docentes suelen tener en cuenta, además de la atinencia respecto a los contenidos, son



los gustos del alumnado, pues dar la espalda a los mismos puede suponer un rechazo a la actividad, y por ende el fracaso de la misma.

Sin embargo existen autores, como se ha podido ver en el desarrollo del estado de la cuestión, que apuestan por ofrecer películas de calidad, pues es la única forma de desarrollar un criterio estético más elevado. La máxima de estos autores podría ser la siguiente: a ver cine se aprende viendo buen cine.





*Fuente: Shutterstock*

## CAPÍTULO IV. PROPÓSITOS PARA EL USO DEL CINE

Desde el principio, los objetivos que se plateaban los docentes para el uso del cine en sus aulas siempre estuvieron presentes. Pues los propósitos que se persiguen con toda actividad educativa suponen uno de los elementos fundamentales del currículum. Parece razonable partir de los objetivos que se quieren alcanzar en el trabajo con el alumnado, y diseñar los demás aspectos del currículum a partir de los mismos.

En esta investigación se ha podido constatar que hay profesores que proyectan películas con finalidades que van más allá de las marcadas en el currículum. Objetivos como la introspección del propio alumnado a partir de películas proyectadas, o también la motivación a través de este recurso didáctico.

#### ***IV. 1. Emplear un medio para afianzar los conocimientos tratados***

Como resulta lógico, en la intención primigenia y más esencial de los que se deciden a utilizar el recurso del cine como elemento didáctico, está el que sirva al propósito del programa de enseñanza. Esto deriva no solo en mostrar los elementos a tratar; también subyace la idea de fortalecer los conocimientos que ya se han dado.

*Una vez que vas preparando los contenidos, una vez que quieres alcanzar unos objetivos con una sesión con el alumnado. Al buscar ese material que puede apoyar al alumnado. Mi objetivo muchas veces es que al terminar la clase quede algo en la cabeza del alumno (P26-DOE-02-01').*

*De alguna manera, también sirve para entender, aún más si cabe, el contenido que hemos estado trabajando, y también, desde mi punto de vista, creo que ayuda a interiorizar esos conocimientos (P26-DOE-01-04').*

Se puede aprovechar el enorme potencial de algunas películas para ilustrar los contenidos que se tienen que explicar. Lo que se percibe a la misma vez por la vista y el oído, lo que de alguna manera es capaz de tocar los sentimientos de cada uno, resulta indudablemente más efectivo para retenerlo a largo plazo que la mera sucesión de letras impresas en un texto. Las palabras de dos alumnos que asisten a unas sesiones de trabajo con cine de una profesora del departamento de DOE son especialmente relevantes al respecto.

*Me ha parecido [la película] muy ilustrativa, ante todo, porque cuando uno estudia, no solamente basta con la teoría; si hay un recurso como es el cine, pues puede ser incluso mucho más ilustrativo. Yo creo que ha sido un buen recurso el que ha usado el maestro (GD-P26-DOE-01-A1.25-00').*

*A mí me ha parecido también [un recurso] muy interesante, ya que previamente hemos hecho una pequeña búsqueda sobre la Ley de Instrucción Pública (que es de lo que trataba la película), y a partir del visionado de estos fragmentos, nos han servido para afianzar los conocimientos que ya teníamos con anterioridad (GD-P26-DOE-01-A2.21-00/01').*

*A mí sí me gusta [el uso de este recurso] porque, por ejemplo, cuando hacemos el trabajo, vemos todo lo que es la normativa y el texto escrito. Entonces, la realidad social no la conocemos porque no la hemos vivido. Y el cine tiene la posibilidad de que te puede sumergir en esa realidad social:*

*tú la ves y también, como hemos comprobado hoy, puedes ver que no todo son pros en las leyes, sino que también hay unos contras, como ha sido lo que te muestra los fragmentos de la película (GD-P26-DOE-01-A4.24-01').*

Pero la proyección de cine en las aulas no solo sirve para ubicar los contenidos que se trabajan en clase buscando una retención en la memoria a largo plazo; a la misma vez, se está provocando una mejor comprensión de los conceptos que se tratan, que de hecho este es el sentido fundamental del uso del cine en las aulas. Más allá de lo memorístico se sitúa en el trabajo de búsqueda de un aprendizaje significativo, y así es como lo perciben los alumnos que asisten a una misma sesión.

*[Los fragmentos de esta película] te muestran un poco la realidad. Por ejemplo, cuando estudiamos algo (en este caso la ley), o buscamos información, y el cine nos sirve para ver más claro toda la información que hemos recogido y que nos sirva como un recurso didáctico para comprender mejor los conceptos (GD-P26-DOE-01-A5.21-02').*

*La película, lo que hace es afianzar, y que nos pongamos un poco en la situación de la época (GD-P26-DOE-01-A4.24-05').*

*Yo valoro la proyección de películas como metodología, porque si se quedan los contenidos en un simple texto o simple exposición magistral del profesorado, se queda un poco en el aire. Con la película, asentamos los conocimientos y lo vemos de una forma más dinámica. Esa representación ayuda más para que nos quedemos con el contenido de una asignatura (GD-P24-DOE-A6.20-41').*

En este mismo sentido se expresan otras profesoras del departamento de DOE, quienes utilizan regularmente el cine en sus clases.

*Pues es eso, es pensar, utilizando otro código que es el del cine en este caso, pensar sobre cuestiones importantes que estemos trabajando. Si es la de "Un lugar en el mundo", pues es eso, pensar sobre el sentido de ser docente. Pues qué plantea y por qué lo plantea. Qué significa eso y cómo eso lo ponemos en relación con las ideas que tenemos, o con los referentes de maestras o de maestros que hemos tenido, por ejemplo porque han hecho un relato sobre eso (P10-DOE-01-11').*

*Con la experiencia de cada uno y con vincularlo a sí mismo. Hay una idea de aprender que es muy antigua, creo que es de un griego, que yo creo que refleja muy bien lo que es aprender, que es que uno aprende cuando le pasa algo. Es decir, que cuando aprendemos, aprender algo significa que te transformas y que a ti te pasa algo cuando aprendes. No es una cosa que*

*incorporas, sino que es una transformación que se produce en ti (P10-DOE-01-25/26').*

El refrán español de que “la experiencia es la madre de la ciencia” es algo que no escapa afortunadamente a muchos profesores, que observan que el limitado tiempo en la realización de las prácticas se puede ver complementado por la experiencia que puede ofrecer el visionado de una película en el aula.

*Pues como eso no es siempre posible, o es posible con poca frecuencia a través de visitas o de la presencia física de maestras o de maestros en el aula, pues el cine puede hacer ese papel, es decir, traer una experiencia a partir de la que podemos pensar en cosas importantes. Y ese es el propósito, el pensar sobre cosas que son importantes de una manera que sea... que facilite entender de la manera más completa posible a todo el mundo, pues algo más sobre lo que estamos trabajando (P10-DOE-01-14').*

*Luego, el objetivo principal que tengo es trabajar un tema difícil de entender en poco tiempo, más difícil por la temporalización que tengo en esta asignatura, que se va un mes de práctica y las sesiones son de... bueno, trabajar el contenido de un tema que me parece complejo, trabajar, y me parece interesante trabajarlo a través de esta película, porque creo que se puede entender mejor, les puede ayudar a ellos a entenderlo mejor. Y en la trama de la película, en el argumento, la historia de la película, es que se ven escenas claras de lo que yo quisiera, tengo que explicar, y que me parecería más difícil de entender hacerlo de otra manera. Entonces utilizo para este tema el cine (P15-DOE-01-15/16').*

*El cine es un medio como afectivo, muy emocional, porque no solamente te cuenta cosas, sino que te lo cuenta con un guion, te lo cuenta con unas imágenes, te lo cuenta con formas de enfocar, con planos, con música, articulando todos esos elementos. Son elementos que entran no por la cabeza solo sino que entran por muchos más componentes de la persona. Entonces, esa posibilidad de valorar aspectos (...) son los que te ofrece el cine que no te ofrece otra cosa, me parece que es fundamental (P6-DOE-01-07').*

El profesorado de otros departamentos coincide en este criterio como se puede apreciar en las siguientes opiniones expresadas en el transcurso de distintas entrevistas.

*El alumnado, a través de la película, recibe la información, y la recibe bien. Se les queda. Se nota que si les voy a explicar algo, al ver un ejemplo, lo recuerdan (P28-DEM-01-11').*

*Para reforzar los contenidos teóricos, el cine viene muy bien. Entonces, pueden reforzar esos contenidos, pueden hacer que los alumnos*

*se sientan más motivados, pueden hacer que fijen su atención. Se puede pensar que son muy útiles para que la clase sea más dinámica (P28-DEM-02-02').*

P3 alude a su experiencia personal como acicate que le llevó a plantearse utilizar este recurso en las aulas, el cual considera que tiene grandes ventajas cara al aprendizaje, pues los mensajes se transmiten por varias fuentes, por lo que son percibidos por varios sentidos, evitando de esta forma el aprendizaje memorístico.

*Para muchos conceptos, pues sí utilizo mucho los vídeos, porque es una forma de que le quede claro, le entra por más sentidos a la vez, y...luego se dan cuenta de que han aprendido sin necesidad de tener que echar mano de la memoria, de estudiar... yo que sé, yo como siempre he tenido muy mala memoria... tal vez ese problema ha hecho que me plantee de otra forma (P3-MIDE-01-64').*

P11 redunda en la misma idea cuando afirma que de nada sirve estudiar lo que pronto va caer en el olvido, mostrando una actitud muy crítica hacia el aprendizaje memorístico.

*Digamos que ellos van situando, y están viendo, pues por ejemplo, qué diferencia hay entre la instrucción y el aprendizaje, y el adoctrinamiento, y la manipulación, y los procesos educativos. Entonces, más allá de que ellos tengan que aprender determinadas cosas, determinados conceptos, a mí la verdad es que me importa un bledo que esos conceptos lo aprendan si se les van a olvidar dentro de tres días. Entonces, a mí lo que me interesa, es que a lo mejor no los aprenden todos, pero los que aprenden quedan claros. Quiero decir, son capaces de verlos (P11-THE-01-20/21').*

Como se ha podido comprobar, uno de los motivos fundamentales que arguyen los docentes como propósito para realizar una actividad con cine es la de afianzar los contenidos trabajados en clase.

Todos los profesores que se han expresado en esta dirección coinciden en la capacidad del cine para alcanzar un aprendizaje más significativo, pues al ser un medio que utiliza distintos códigos (visuales, musicales, y literarios) resulta más motivador y emocional.

## IV. 2. *Motivar al alumnado*

A nadie se le escapa el hecho de que a la mayoría de las personas les resulta mucho más atractiva la idea de tener que aprender algo mediante un recurso más lúdico o liviano, (como es el caso de la proyección de películas en las aulas con fines educativos), que por medio del consabido método tradicional, (y para muchos docentes también necesario), consistente en memorizar los contenidos estudiándolos a través de libros o apuntes.

Por ello, hay un sector del profesorado que ha sabido ver en este recurso una poderosa herramienta didáctica fuera de toda duda. La motivación en todo proyecto es fundamental para llevar a buen puerto los objetivos que se persiguen en todo camino que se emprenda. Ningún profesor debería pasar por alto esta idea, pues existe el riesgo de escatimar en todos los medios que se disponen para que el alumnado consiga alcanzar los objetivos planteados.

*El cine da varias posibilidades. En primer lugar, siempre hay buena predisposición cuando hemos puesto una película. Es decir, desde la motivación hay como una apertura del otro a ver cine, a ver películas. Es decir, hay como una motivación propia del recurso audiovisual. Por otro lado, la imagen es otro tipo de texto que también es importante que el alumnado pueda analizarlo, desmontarlo, deconstruirlo (P5-DOE-01-01').*

La motivación no consiste tan sólo en la que produce el mero hecho de su uso como instrumento, sino que va más allá, y supone una motivación para que sus vidas como futuros docentes esté cargada de sentido. De esta forma hay profesoras del departamento de DOE, para quienes el factor motivacional del cine ayuda a cambiar la realidad tomando conciencia de que hay docentes valientes que trabajan, a menudo demasiado solos, pero que consiguen realizar sus sueños de llevar a la práctica otra forma de educación, como se puede apreciar en las siguientes palabras del comprometido profesor.

*Lo fundamental para nosotros con la película es eso. Que vean que hay experiencias y que realmente eso que le contamos en clase, y las asignaturas de didáctica y tal, hay gente que lo lleva a su (...) en experiencias como estas que aprecian. Creo que es interesante la película que hace todo el repaso de que la escuela es una experiencia en la que aparece. Entonces para nosotros eso es un objetivo (P6-DOE-01-20').*



P50 hace referencia a la contundencia de algunas películas a la hora de captar el interés del alumnado con los beneficios que ello conlleva a nivel pedagógico.

*Es motivador en varios sentidos: primero porque rompe unas rutinas de meros discursos, de solo palabra, y es una novedad. Es una ruptura de lo que es habitual. En segundo lugar, muchas películas tienen una enorme fuerza, son obras verdaderamente bien hechas y captan la atención, tienen un mensaje profundo, impactante. Y en ese sentido, motiva (P50-DOE-01-19').*

Es una realidad que el alumnado se siente cómodo con este tipo de actividades, con el visionando filmes los educandos se mueven en su medio natural. Algunos profesores han sabido captar la fuerza de este recurso en cuanto a que supone un eficaz estímulo en las aulas, un soplo de aire fresco realmente estimulante para todos ellos.

*El objetivo básico que tengo para trabajar con el cine como recurso didáctico, es acercar el conocimiento pedagógico de una manera atractiva y dinámica al alumnado; un alumnado que, en ese lenguaje audiovisual, se siente cómodo, se siente bastante atraído, fundamentalmente porque es un lenguaje en el que está permanentemente imbuido. Es decir, el alumno está permanentemente en un mundo audiovisual, en un mundo de imágenes (P29-DOE-01-00').*

El profesorado, lógicamente, canaliza ese mundo de imágenes a través de una serie de estrategias, como son, fundamentalmente, trabajar con unos objetivos claros que tienen que ver con los tópicos básicos de didáctica.

Pero también es necesario cuestionarse si en el caso de que el recurso del cine fuera habitual en las aulas, perdería su carácter novedoso. ¿Dejaría de tener utilidad didáctica?

*La motivación, en la medida en que es un recurso nuevo, o novedoso, o que es un motivo distinto al que es el tradicional o habitual, digamos que cuando fuese habitual perdería ese carácter novedoso o motivador. Es decir, no tiene un valor intrínseco esa motivación, sino un valor extrínseco, que es una película. No estamos habituados a que haya una película en las clases, no estamos habituados a ir al cine a ver una película y trabajarla después como contenido de las asignaturas. Y en ese sentido, se convierte en algo novedoso. Pero el poder motivador, es de carácter extrínseco en la*

*medida en que es inusual, no frecuente, no de todas las asignaturas (P50-DOE-02-35/36').*

En cualquier caso, presumiblemente tampoco perdería su capacidad pedagógica, puesto que la lectura de textos comenzó con ese período conocido como Historia de la Humanidad, es decir, con la escritura, y sin embargo nadie se cuestiona que sea un vehículo de aprendizaje fundamental, aunque lleve milenios como protagonista indiscutible de transmisión de conocimientos. Amén de que supone también una fuente de ocio, si bien no tan masiva como el cine, pero indudablemente motivadora para los aficionados a la lectura.

Por otra parte, el mismo catedrático da un paso más en la apología del cine y la educación, y nos habla de la capacidad cautivadora del cine como un importante añadido más como elemento motivador. La magia del cine cautiva a todos.

*Después, hay otra cosa, otro elemento que podríamos pensar: sí, algún factor intrínseco de motivación tiene. Porque yo sí creo que el cine tiene un poder cautivador: hemos visto cuando algunas veces se ponen los niños muy nerviosos para ver una película y cuando se enciende la pantalla... Después igual es aburrido y se ponen a hablar y se cansan de ver la película. Pero la magia del foco de la imagen, tiene un poder cautivador, un poder seductor. Y en ese sentido, sí podríamos decir que el cine también motiva porque cautiva como instrumento de ver historias (P50-DOE-02-36/37').*

P50 nos advierte de los peligros de un uso masivo de este vehículo, convirtiéndolo en otro aburrido instrumento más.

*Yo tengo la preocupación de que cuando los pedagogos hagamos del cine un instrumento convencional y habitual, lo hagamos insoportable, porque muchas veces el aprendizaje se convierte en aburrido, cuando el ser humano está diseñado para aprender. El ser humano, cuando es un niño, vemos cómo explora, cómo pregunta, cómo indaga. Luego en la escuela, el niño, esa capacidad de exploración y de admiración y de sorpresa, resulta que la pierde. Decía Winston Churchill en una frase que a mí me ha hecho pensar mucho: "Me encanta aprender, pero me horroriza que me enseñen". Claro, si me aburre, si me comparan, si me humillan, si me desprecian, si tratan de hacer que aprenda cosas que no me importan nada. Entonces, aprender es apasionante, pero la enseñanza es insufrible (P50-DOE-02-37/38').*

El departamento de THE es otro de los grandes defensores del potencial motivador del cine, y por ello de su uso en la educación. Son muchos los profesores que hacen uso del mismo, en mayor o menor medida, y dependiendo siempre de las circunstancias. De esta forma las reflexiones realizadas por profesoras del departamento de DOE, y expuestas en párrafos anteriores, coinciden en un amplio sentido con las realizadas por los compañeros del citado departamento, en cuanto al carácter motivador, de ruptura de lo cotidiano, de su potencial educador y demás aspectos planteados.

*Para mí, la herramienta cine es útil naturalmente, es atractiva. Es más, tengo la idea de que durante muchos años era extraordinariamente atractiva. Es decir, dicho de un modo amable de andar por casa, si tú ponías una película a los alumnos, lo agradecían siempre. Era agradable por el mero hecho de ver una película (P25-THE-1-04').*

Este mismo profesor nos habla de cómo ha “naturalizado” su uso en función de las circunstancias y de la finalidad que persiga en cada momento.

*Lo he “naturalizado”, es decir, que he comprendido o he creído comprender de manera un poco autodidacta que utilizar cine no me obligaba a utilizarlo siempre bajo el mismo formato, sino que dependiendo de otras circunstancias, ahora lo empleo esencialmente como motivación, y en otra ocasión lo empleo esencialmente como un dispositivo de carácter práctico de comprobación del conocimiento. Ahora me sugieren una película y yo veo que se le puede sacar más rendimiento analizándola desde una posición más desde la filosofía del asunto, y en otras ocasiones, cuando elijo un documental o imágenes cortas, las pienso esencialmente como un mensaje de carácter más descriptivo, incluso como ejemplo a seguir. Entonces hacemos un tratamiento más analítico (P25-THE-01-56/57').*

*Yo me muevo con cierta libertad. No sé si me equivoco o acierto, pero por lo menos le he perdido el temor inicial ese en el que uno podría plantearse si lo estoy utilizando ortodoxamente o no. A lo mejor por no darle a la cosa demasiado dramatismo, me he liberado (no sé si hay ortodoxias o no al respecto) (P25-THE-01-58').*

En esta misma línea se expresan otras profesoras del mismo departamento, destacando en todos los casos el carácter motivador de este recurso, esgrimiendo este sello de identidad como una de las razones principales para su uso.

*Entonces, era una forma de abrir la asignatura partiendo de los intereses del alumnado. O sea, la idea es que sirviera de motivación para generar preguntas en el alumnado (P9-THE-01-02').*

*Al principio, mi idea era que el cine sirviera para despertar más la motivación por el tema. Es decir, que no fueran solamente libros (que también son otro elemento cultural que contiene vida) (P27-THE-01-03').*

*Pasé de tener el interés del cine como elemento motivador, a utilizarlo como forma de ejemplificar una forma de entender la educación (P27-THE-01-06').*

*Es cierto que cuando pones una actividad de este tipo, están más centrados. Cuando estamos nosotros teorizando y demás, el alumnado se cansa. Pero cuando hay una actividad de este tipo como proyectar cine, comentarios, o viene algún invitado, la gente está un poquito más puesta en el tema (P38-THE-01-25').*

Profesores de otros departamentos como el de MIDE o DECPM ven en el cine un elemento tan motivador que es capaz de captar la atención necesaria como para que el alumnado asiente las bases de los conceptos que más tarde se van a desarrollar detenidamente.

*Los que vienen de grado formativo sí traen alguna base, pero los que vienen de Bachiller no tienen ninguna base sobre investigación educativa...no la manejan, y eso me di cuenta el primer año, y dije bueno, por qué no utilizar la película precisamente para que esa base se adquiriera de una forma rápida, motivante, y lo que vemos siempre se nos queda más que lo que alguien nos puede decir (P3-MIDE-01-54').*

En otras ocasiones se proyectan secuencias extraídas del youtube con la finalidad de romper la monotonía del aula. Un docente del Área de Didáctica de la Música reconoce que de esta forma el alumnado vuelve a conectar con la clase. Por ello se podría definir como un paréntesis motivador en el transcurso de clases magistrales, que al mismo tiempo sirven como ejemplos de esas explicaciones.

*También se interesan más. Cuando se pone el ejemplo del cine, veo yo que se interesan. Es como un descanso en una clase teórica. Cuando se ven que están cansados, ponerles un vídeo en youtube o una película o un pedazo, les relaja y hace que luego se pueda continuar la clase con otra vitalidad (P28-DEM-01-10').*

*Para reforzar los contenidos teóricos, el cine viene muy bien. Entonces, pueden reforzar esos contenidos, pueden hacer que los alumnos se sientan más motivados, pueden hacer que fijen su atención. Se puede pensar que son muy útiles para que la clase sea más dinámica (P28-DEM-02-02').*

En el Área de Expresión Corporal reconocen la función del cine como elemento de gran motivación en el entrenamiento deportivo, aunque el profesorado de esta área no suele hacer uso del mismo en sus clases por varios motivos que se exponen en otra categoría de este informe.

*He hecho uso del vídeo últimamente pero (...) en el ámbito del entrenamiento deportivo, porque se ha utilizado mucho como una forma de motivación para el equipo. Pero particularmente, no me convence. Entonces, a veces lo hemos usado porque los jugadores de fútbol o de balonmano lo han demandado porque estaba de moda las películas tales como "Gladiator", "Rocky". Se está utilizando dentro de lo que llaman coaching deportivo, motivación de equipo... Pero aquí en la Facultad, lo último que vi de cine fue una película que se expuso para el grado de Infantil, creo en la jornada de acogida de los alumnos nuevos. Pero realmente, lo uso poco (P32-DEC-01-02').*

*Otros objetivos, serían a nivel de valores, a nivel de describir, o de hacer sentir, o de transmitir emociones. Por ejemplo, en fútbol, cuando las cosas van mal, se montan vídeos emotivos donde la familia le cuenta a los jugadores o les dice que tiene su apoyo, su confianza, que saben que lo van a dar todo. Se utiliza en los momentos puntuales de una competición muy importante o cuando las cosas van muy mal (P32-DEC-01-16').*

Los alumnos coinciden con este carácter motivador del cine. Reconocen en él una ruptura con la rutina de las clases y por ello un valor añadido, como así se ha podido comprobar en las opiniones expresadas por los alumnos.

*[En cuanto a mi opinión sobre el cine como recurso didáctico], el cine es algo entretenido, porque es como romper un poco la rutina de las clases. Si llegan y ponen una película, prestas más atención a la película. Sobre todo, hoy que hemos visto "La ola", que ha sido muy interesante, y al tratar temas juveniles, problemas de adolescentes, engancha más a la clase (GD-P29-DOE-01-A2.20-22').*

En cualquier caso, en las sesiones donde se ha trabajado con el cine el alumnado ha mostrado una actitud muy favorable, aunque muchos alumnos les cueste expresarse en los debates.

También los alumnos coinciden en esa otra motivación que persiguen muchos docentes, que es la que les ayudará a los futuros maestros a tomar conciencia del tipo de educación que se van a encontrar, y qué actitud se puede adoptar ante la misma, ya que la escuela la hacemos todos cada día.

*Yo creo que también uno de los objetivos [de la proyección de la película "Diarios de la calle"] es que, teniendo en cuenta todo lo que está pasando con los modelos de Educación (que todo se está yendo al traste y mucha gente está protestando), es una forma de ver que se pueden cambiar las cosas; que puede llegar a haber un cambio, por mucho que nos pongan muchos obstáculos y muchas piedras en el camino. Siempre hay alguna vía por la que podemos conseguir lo que realmente queremos si realmente nos lo proponemos. Creo que ese es también uno de los objetivos de la película (GD-P23-DOE-01-A3.18-03').*

La motivación es un elemento esencial en la educación. En las dos últimas décadas, desde que se promulgó la LOGSE, y posteriormente la LOE, el término motivación comenzó a formar parte habitual de los discursos profesionales. Pronto pasó al resto de la ciudadanía, de tal forma que es fácil escuchar a los padres de lo poco motivadores que son los docentes, y en menor medida lo contrario.

En cualquier caso, sería conveniente que los futuros docentes se encuentren con experiencias como el trabajo con películas, como ejemplos que deban formar parte del repertorio de recursos didácticos de los que deben disponer para mantener al alumnado motivado.

#### ***IV. 3. Ser y tener: el cine y la vocación docente***

El título de este epígrafe es lo suficientemente revelador como para no extender su justificación. Lamentablemente no supone un alarde de creatividad, ya que se ha tomado prestado a una película francesa que ha sido proyectada en el transcurso de esta investigación, y cuyo título resulta sugerente.

Cabe deducir del título de esta película, que la misma tiene como objeto la relación entre ser docente y tener vocación educadora. ¿Por qué esta elección?

Se podrían escribir varias páginas sobre la explicación de esta elección, sin embargo sólo se expondrán algunas consideraciones justificativas de la misma.

Las deliberaciones que aparecen a renglón seguido son el fruto de las reflexiones realizadas al hilo de la investigación. Donde se ha podido observar la importancia otorgada por varios docentes a despertar la vocación en su alumnado. Siendo ésta una de las razones más importantes para varios profesores participantes en la exploración. Motivo por el cual han proyectado y trabajado películas como *El Club de los Poetas Muertos (1989)*, *Diarios de la calle (2007)*, o, *La educación prohibida (2012)*.

Hay una cita popular muy extendida que dice: “lo que haces te hace”, Marx argumentó en el mismo sentido cuando afirmó que lo característico del hombre era su praxis. Al contrario de aquellos que sostenían que el ser humano era un animal teórico contemplativo, para este pensador alemán lo más definitorio del hombre, lo que descubría su esencia, era su trabajo, lo que hacía cada día durante gran parte de la jornada. Por ello cuando se pregunta ¿qué es “fulanito”? Se contesta con el nombre de la profesión que ejerce.

Este apunte preliminar refleja la importancia de la vocación en el ejercicio profesional, y de forma particular en la vocación educadora, con todo el alcance del término, que no es decir poco.

Al buen educador se le reconoce por su actitud, pero quiénes le reconocen: ¿Sus compañeros? ¿Sus alumnos?

Sin embargo este reconocimiento externo debe comenzar por uno interno: ¿soy educador? Menos valioso resulta el trabajo de los que no se cuestionan nunca a sí mismos, a su proceder. El primero que tiene que reconocerse a sí mismo es el individuo. Pero a menudo las personas se ven influidas por la percepción que los demás tienen de ella. Es lo que se ha venido en llamar metapercepción. Hay un mensaje contundente en dicha afirmación, pues no es sólo la persona la que se tiene que reconocerse a sí misma, sino que son los demás los que observan en su proceder las cualidades que le definen de una u otra forma. Dice el refrán español: “obras son amores y no buenas razones”.



¿Puede un educador ejercer como tal a media jornada? Esta pregunta se puede contestar en términos sociológicos, empleando el concepto de rol, o su homónimo castellano: papel. Que se refiere a las distintas funciones que tienen que desempeñar las personas a lo largo del día. Pero hay que ir más allá, y preguntarse por la coherencia entre mantener un discurso y desempeñar los distintos papeles a lo largo de la jornada en coherencia con el mismo. Ciertamente el docente no es un robot, no es un autómatas programable que obedece a un estricto código ético. Es una persona con sus debilidades, a veces también con sus miserias. Algo que se ve reflejado en otra de las películas proyectadas por P10 (colaboradora en esta investigación): *El profesor (Detachment)* (2011).

En cualquier caso, al que aspira a ser profesora o maestro, (utilizo ambos géneros a conciencia), se le presupone una voluntad de mejorar la sociedad a través de su actividad educadora. Este reto debe ir acompañado de una mejora del propio individuo, de lo contrario los discursos grandilocuentes se convierten en palabras vacías de contenido empírico.

Somos animales gregarios, pero sumamente peculiares, pues necesitamos vivir en sociedad, pero al mismo tiempo somos únicos, y no queremos perder nuestra identidad. Encajar ambos conceptos requiere de un gran esfuerzo educativo, en algunos casos más que en otros, y ello tiene que ver con la procedencia biológica, pero sobre todo socio-cultural. Sin embargo el sólo hecho de iniciar los estudios que conducen a la obtención de los títulos que habilitan para ejercer la docencia debería suponer que se está predispuesto al trabajo. La faena será de mayor o menor calado, pero la voluntad debería ser clara: hay que mejorarse a sí mismo para mejor darse a los demás. Decir una cosa y hacer su contraria es algo que todo el mundo detecta y detesta. El alumnado universitario que se inicia en estos estudios deben tener una clara vocación educadora, y hábilmente algunos docentes despiertan, depuran o afianzan esta vocación utilizando como recurso sugerente el cine. Pero sólo a través del ejemplo de ellos mismos, con entrega a la profesión es como se puede llegar



trabajar estos aspectos, que sin formar parte del currículum, son esenciales para el futuro ejercicio profesional.

La educación no es una isla en la sociedad. Forma parte intrínseca de ella, de hecho los sistemas educativos, siguiendo al modelo positivista decimonónico, educan al individuo para encajarlo en la sociedad. Aunque en algunos contextos, y a juzgar por los resultados, con más intención que éxito. Esto es algo evidenciado en muchas de las películas proyectadas, especialmente ilustradora ha sido *La educación prohibida* (2012), o *Los chicos del coro* (2004), por nombrar sólo algunas.

Alcanzar lo que se pretende es cuestión de trabajo. Un docente tiene mucho trabajo por hacer, pues se requiere intencionalidad y voluntad para su ejercicio. Salvando el salto metafórico, ya nos enseñaban los publicistas de Pirelli que la potencia sin control no servía de nada. Ciertamente suena bien. La afirmación resulta coherente. ¿Y el control sin la potencia? ¿Qué sería la intencionalidad sin la voluntad y la constancia para ejecutar los planes? Sólo una entelequia, entendida ésta en el sentido menos filosófico del término, y no como la concibió el filósofo estagirita. El mundo está lleno de buenas intenciones, o quizás se debería de aclarar: de supuestas buenas intenciones. Todo el mundo adorna sus actos con justificaciones bien intencionadas. Sólo hay que poner un telediario, y escuchar unos minutos para comprobar este extremo. Ser en potencia, en el sentido aristotélico significa que puede llegar a ser algo, tal y como la bellota puede llegar a ser una gran encina, las personas pueden llegar a ser hombres libres, libres del fanatismo ignorante, de las miserias humanas, de dogmatismos miopes, que reducen al hombre a posiciones simiescas, con perdón por los simios. La diferencia entre la potencia y el acto está en la motivación. De ahí que algunos docentes participantes en la investigación incidan en perseverantemente en ello.

Sin embargo, el primer trabajo que un educador tiene que cumplir es el de la introspección. Hay una máxima órfico-délfica que Sócrates supo popularizar: “conócete a ti mismo”. Ese es el reto al que se debería enfrentar todo el mundo, pero de forma particular los profesionales de la educación, y de la sanidad.

Decía Sócrates que una vida sin examen no merecía la pena ser vivida. Los educadores están moralmente obligados a practicar esa introspección, a saber qué aspectos de su personalidad son mejorables para convertirnos en mejores docentes, sirviendo lo mejor posible a los que les rodean. Porque son alumnos y alumnas que a menudo requieren de esa mano amiga que les sepa escuchar y aconsejar, más allá del trabajo de los contenidos que preceptivamente están obligados a trabajar.

El camino no es cómodo, pues no es fácil ser franco consigo mismo. La mente tiene sus propios recursos que tienden al autoengaño. Son señuelos ancestrales que nuestro cerebro nos proporciona para autocomplacernos. El intelecto tiene que hacer su trabajo: pensar sobre sí mismo con honradez. No es asunto baladí este examen. De hecho es la prueba más importante a la que todo ser humano debe aspirar. De su cabal ejecución depende lo más importante que una persona posee después de la vida, que no es otra cosa que la felicidad.

Stuart Mill (1861) apuntaba: “Es mejor ser un hombre satisfecho que un cerdo satisfecho, es mejor ser Sócrates insatisfecho, que un loco satisfecho” (p. 8). La introspección tiene sus riesgos, pues este ejercicio podría trabajar contra sí mismo. Hay una larga lista de pensadores que no se han caracterizado por ser unos cascabeles: Descartes, Kant, Schopenhauer o Nietzsche.

Sin embargo, tan cierto es lo anterior como que gracias a la reflexión uno puede llegar a conocerse. Este es el primer paso de todo lo demás: qué pareja es la apropiada para la persona, o quizás se prefiere andar el camino en solitario. Aunque lo normal es que a un educador le guste la compañía, a la par que comunicarse con las personas. Si a un futuro maestro o maestra le supone un esfuerzo dar los buenos días cuando llega a un aula, debería replantearse su futuro laboral. Cambiar de carrera profesional en el primer curso puede no ser perder un año, sino ganar una vida. Si a una persona no le gusta trabajar rodeado de sus congéneres no debería ser docente, sería un mal profesional, podría echar a perder a miles de personas a lo largo de su vida profesional. Sin embargo podría ser un excelente programador, ingeniero, geólogo, biólogo, etc.

Ese examen de autoconocimiento es el más importante de cuantos se pudieran realizar en la vida, pues de él depende alcanzar la felicidad. Se puede elegir una profesión, y pasar cinco o seis años preparándose para su ejercicio. Años de oposiciones, angustia y desesperación frente a los examinadores. Y todo merecería la pena. Pero... ¿Y si yerra en la primera prueba? ¿Y si se suspende el examen de autoconocimiento? Craso error. Después de una década de preparación descubre que eso no es lo suyo.

Sin embargo, sorprendentemente eso no se enseña en el sistema educativo. Se enseña a hacer una raíz cuadrada en primaria, pero no se guía en el proceso de autoconocimiento. Como si se realizara un par de raíces cuadradas y dos logaritmos cada mañana, justo después de la ducha, pero antes del desayuno. No se pretende trivializar el inmenso valor que el lenguaje matemático ha aportado a la historia de la humanidad. Sin los números no hubiera sido posible disfrutar de todos los avances técnicos que hoy permiten mejores condiciones de vida que en nuestro pasado más reciente. Aunque tampoco podemos olvidar que la bomba nuclear la desarrollaron excelentes matemáticos. Es por ello que algunos docentes insisten en la necesidad de formar personas y no sólo profesionales.

Y es que hay lenguajes que no se expresan con símbolos matemáticos, ni con números, mal que les pese a Pitágoras o Descartes. Con perdón por los que abrazan el positivismo con fervor, y quieren expresar cada aspecto de la realidad con datos numéricos. El ejemplo más claro de lo que aquí se apunta se puede encontrar en la película *Rain man* (1988), protagonizada de forma magistral por Dustin Lee Hoffman. Quien encarna a un autista con unas cualidades inmensas para jugar con los números, pero incapacitado por completo para relacionarse con los demás, y lo que es peor, tampoco consigo mismo.

Cuán necesitada está la sociedad de un desarrollo de la capacidad introspectiva en el alumnado. Pero todo tiene que empezar desde su raíz, las mentes más brillantes a lo largo de la historia han reconocido la importancia de la educación. Y cuando se dice educación no se puede pensar exclusivamente en

el sistema educativo: colegios, institutos y universidades. En estos centros en mayor medida se instruye sobre algunas materias, pero no se alcanza la literalidad de la palabra.

A menudo se ejerce la profesión con una presión normativa que limita nuevas iniciativas, que sin duda podrían servir para enriquecer la práctica educativa. Algunos docentes de la Facultad en la que se ha investigado realizan una apuesta por actividades que van más allá del currículum, y que tienen por objeto ese camino de introspección que conduzca al alumnado a una conciencia clara de su vocación. Según afirmaciones extraídas de las entrevistas, en titulaciones como Pedagogía más de la mitad de los alumnos y alumnas que acceden a ella lo solicitan como segunda o tercera opción. Esto es algo que el profesorado percibe con claridad, y los motiva a realizar actividades cinematográficas que tienen como objeto, entre otros, el cuestionamiento de la vocación docente mediante el camino de la introspección.

Existe una amplia filmografía que encauzan hacia el objetivo de formar a individuos proyectados hacia el futuro, y no piezas de reloj que encajen en una estructura organizada: la sociedad. La labor no es fácil, pues se trata de educar desde el presente teniendo como perspectiva un futuro mejor.

#### ***IV. 4. Completar tiempos***

Esta subcategoría plantea dos grandes posibilidades de interpretación, por un lado la necesidad que expresan algunos docentes de romper la monotonía de las clases teóricas donde se emplea la clase magistral. Por otro lado, está el empleo indiscriminado de este recurso con fines alejados de la educación.

Respecto al primer grupo, el investigador se ha encontrado con docentes que han querido experimentar con este recurso. Está en manos del profesor decidir en cada caso el empleo de otras técnicas educativas para atraer la atención del alumnado en la materia. Muchas veces no debería infravalorarse el hecho de probar a hacer algo distinto a lo habitual para que el alumno lo perciba como un estímulo positivo, captando de esta forma su interés.

*Yo no soy partidario de estar únicamente dando teoría porque las clases se hacen insufribles cuando uno lleva muchísimo tiempo dando teoría, que es importante también, evidentemente, ¿no? (P8-THE-01-11').*

Respecto al segundo grupo, nos encontramos con los docentes que no planifican la actividad. Pero no hay que obviar que, en todo caso, el recurso del cine tiene que ser una actividad bien dirigida, y teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen para poder extraer de ella el máximo partido. Para facilitar esta pretensión, un aspecto importante sería una formación inicial del docente que diseña esta actividad, en el lenguaje que el que está producido el documento a trabajar.

*[La formación para el cine] es muy importante, porque muchas veces partimos de la buena voluntad, del querer hacer, porque lo vemos interesante, pero no contamos con una experiencia adecuada como para sacarle partido al 100% del cine en Educación. [Eso es así], bien porque no escojamos las películas adecuadas, bien porque aun escogiendo la película adecuada, no sepamos exprimirla y desarrollar dinámicas atractivas para los alumnos. Muchas veces parece que se queda en el simple visionado y no se va más allá (P24-DOE-01-02').*

El primer riesgo que se produce si la actividad no está bien conducida, puede venir de la apreciación del propio alumnado, que puede crearse la idea de que está perdiendo el tiempo, o de que simplemente se proyecta la película como un relleno innecesario. Así lo expresa P31, a quien en algunas ocasiones, los alumnos se han quejado del mal uso que se hace de este recurso por parte de docentes de este Centro.

*A veces ocurre que la película tiene un potencial educativo o para trabajar algún elemento del plan de estudio (el currículum), pero desgraciadamente no se aprovecha, no se explota todo ese potencial, sino que se utiliza, o parte del alumnado percibe que esa película se ha proyectado para gastar o perder una clase, puesto que no lleva a la reflexión suficiente o no se utiliza como un recurso realmente para, a partir de él, construir conocimiento y construir en relación a lo que se pretende en la asignatura (...) sino que la percepción que hay desde fuera, probablemente el profesor lo hace con buena intención, pero no se percibe como una actividad más de trabajo dentro de lo que sería el programa de la materia sino como un añadido, un apéndice para esa tarde o esa mañana perderla (P31-MIDE-02-00/01').*

*Y eso es una cosa que siempre me ha preocupado y siempre he tenido en mente que no se hace, que no sea una cosa prescindible, sino todo lo*

*contrario, que sea una cosa que tenga sentido en sí misma y que también se le vea sentido a medida que se trabajan otros contenidos u otros conceptos del curso (P31-MIDE-02-03').*

Palabras que corroboran algunos alumnos y alumnas, que han explicado el mal uso que se hace del cine en etapas preuniversitarias, cuando se emplea este recurso como un pretexto de algunos docentes para no tener que preparar clases.

*Si [el recurso del cine] se usa por ejemplo en el aula de Primaria, no se puede caer en la rutina de todo el rato películas, porque los niños pueden tomarlo como tiempo libre y no hacer nada. O el profesor puede decir: les pongo una película y así me ahorro hoy de dar clase. De esta manera, yo creo que no es nada didáctico, porque no se está trabajando con un fin. Pero si se trabaja una película, o cualquier otro recurso para trabajar algunos valores que quiero trabajar, o el contenido que se esté viendo en ese momento determinado en clase, sí puede ser bastante bueno de vez en cuando poner una película (GD-P29-DOE-01-A4.19-24').*

Otras veces, el profesorado confiesa haber proyectado una película en el aula sin un objetivo específico, o con el único objetivo de rellenar horas lectivas para quitarse un peso de encima. Podemos así ver la diferencia que puede haber entre una actividad planificada y orientada hacia un fin educativo, y cómo la misma actividad pierde su sentido didáctico. A veces este mal uso no se produce por desidia del profesor, sino por la inexperiencia y el temor que se puede producir en los primeros momentos de carrera docente universitaria, como reflejan las sinceras palabras de P15.

*Al principio, el cine me lo tomé como un recurso en el que yo no tenía que participar, porque yo me limitaba a poner una película que duraba una hora y media o dos horas. Ese tiempo yo no tenía que estar preparando nada ahí, ni interviniendo, y al principio pues me lo tomaba así, francamente. Era un momento en el que yo me quitaba un peso de encima, porque era así (P15-DOE-01-06').*

No es fácil encontrar esta muestra de sinceridad expresada en el anterior párrafo, si bien es cierto que, presumiblemente, no es la única docente que en alguna ocasión ha proyectado una película donde la finalidad educativa no era la prioridad. Además de las citas expresadas en este epígrafe, y que corroboran estas palabras, otros docentes y alumnos han confesado en pasillos y de forma

confidencial, fuera de grabación, estos mismos motivos, que evidentemente no es políticamente correcto y por ende, difícilmente confesable.

#### ***IV. 5. Provocar la reflexión***

Está claro que el sistema educativo actual se decanta por la mera transmisión del conocimiento, entendido éste como datos, y posteriormente su comprobación mediante lo que suele ser un examen escrito, de que el alumno ha aprendido los conceptos tratados que vienen establecidos previamente en los planes de estudio.

Pero una parte importante de la enseñanza debería ser la de formar a ciudadanos. Por desgracia, en el sistema educativo español sigue imperando la idea de que lo más importante es formar a personas que en el futuro ocupen un puesto de trabajo, formando parte del tejido productivo. En este sentido la LOE supuso un paso importante en la dirección de desarrollar una ciudadanía activa y participativa. Impulsando incluso la creación de una asignatura en el tercer ciclo de Educación Primaria, además de impulsar también en las etapas posteriores con asignaturas que ya existían, pero que adquirieron un carácter más social si cabe, o más cívico. Como fue el caso de la asignatura Educación Ético-Cívica de cuarto curso de la ESO, o Filosofía y Ciudadanía, impartida en el primer curso de Bachillerato. La nueva ley, a la que se le conoce como Ley Wert en honor a su creador, ha supuesto un salto atrás en esta dirección.

Se ha hecho especial hincapié en el desarrollo del concepto de ciudadanía en esta subcategoría, pues varias profesoras de DOE han reiterado el carácter formador del cine, trascendiendo los contenidos académicos de las asignaturas. De forma que algunos han hecho referencia a valores, y al desarrollo de “personas” antes que profesionales. Máxime en un trabajo que debe ser absolutamente vocacional. Para el desarrollo de esta faceta, la reflexión es el camino, y una de las herramientas más potentes para activarla es el cine.

No son pocos los educadores que dejan claro al entrevistador el gran valor que cobra la actividad bien dirigida del cine en las aulas, como elemento

evocador de reflexión en el alumnado, que va más allá de la asimilación de conocimientos que se encuentran en el programa.

*Entonces, no siempre ponemos películas que tienen que ver con la escuela. Como el objetivo es reflexionar, pues sobre cómo la sociedad vea un tipo de procesos, pues hemos puesto, por ejemplo, "Diarios de una motocicleta", que es una película sobre los inicios revolucionarios del Che Guevara (P6-DOE-01-03/04').*

*Entonces, esos aspectos yo creo que se trabajan bastante bien, y a un nivel que es el que estas cosas necesitan trabajarse, que es a través de la experiencia. No es diciendo: pues con las emociones hay que hacer tal cosa o tal cosa, sino viendo como otra persona hace con ello y eso te permite pensar a ti qué haces. Es que no puedes pensar en abstracto, te obliga a pensar: ¿y a ti qué te pasa con esto? (P10-DOE-01-24').*

P6, del departamento de DOE, va más allá al declarar que es precisamente en los primeros años de escuela donde se produce la socialización más fuerte del alumnado, teniendo menor relevancia las etapas académicas posteriores. Así, la etapa universitaria podría suponer una toma de conciencia con la ayuda de experiencias educativas como el uso de determinadas películas, aunque la socialización inicial que han tenido como estudiantes en la escuela los haya marcado de forma muy significativa.

*Por tanto, su paso por la universidad, lo más que hace es darles un discurso, pero no modifica sus prácticas o no la modifican de forma relevante. Las prácticas se van a modificar en la medida en que tengan experiencias distintas después, porque bien tienen la suerte de caer en un grupo de profesorado que están haciendo otras cosas, o bien porque hay algo en su vida que les cambie su modo de pensar en la escuela... O sea, esas son experiencias que te cambian, etcétera. (P6-DOE-01-15').*

*El criterio [de selección de películas] te viene dado sobre todo porque una vez preparando el tema, preparando el contenido surgen unos objetivos que a través de una película facilita mucho la reflexión personal. Y [en cuanto a] los criterios para usarla, primero debe de tener una temática relacionada con los objetivos que pretendes trabajar (P26-DOE-01-13').*

*[Los objetivos que quiero alcanzar son] que [los alumnos] lean, que escriban y que piensen (P18-DOE-01-16').*

Resulta llamativa la contundencia con la que algunos profesores admiten esa especialización que impera en el sistema educativo y que está tan alejado de



lo que deberían ser los grandes objetivos de la educación, entre los que estaría el desarrollo de ciudadanos reflexivos y críticos. Con planteamientos de esta índole cobra mucha más relevancia las actividades cinematográficas en la educación.

*El sistema educativo, no está configurado para favorecer el aprendizaje; está configurado para seleccionar a la gente, clasificarla. Unos para un sitio y otros para otro. En ese sentido, el sistema educativo cumple perfectamente su misión (P18-DOE-01-16').*

Es interesante resaltar que el profesorado del departamento de DOE es, el que en mayor medida, hace hincapié en la importancia del proceso introspectivo de su alumnado. El propio alumnado entrevistado con posterioridad a las proyecciones en las asignaturas que imparten profesores de este departamento, así como el de THE, habla de la importancia de la toma de conciencia, de que los futuros docentes tienen que aspirar a ser la *revolución del sistema educativo actual*, lo que supone no ser simples reproductores del sistema tradicional del que ellos parten. Así, en dicho departamento se proyectan las películas *Diarios de la calle* (2007) y *La red social* (2010), que invitan a cuestionarse todo lo que el alumnado ha asimilado en el ámbito escolar hasta llegar a la universidad.

*Creo que el objetivo [de proyectar la película "Diarios de la calle"] era primero mostrarnos que con todo lo que estamos aprendiendo, tenemos que ser la revolución del sistema educativo actual, porque lo que te dicen es que no todo del aula es malo, pero que sí hay muchas cosas que se dan por natural pero no tendrían que ser así. Yo creo que la película da un ejemplo de que creemos que una sola persona no puede cambiar el esquema normal de una clase actual, pero realmente sí se puede conseguir. Creo que, además de eso, también hacemos un repaso de todo lo que hemos visto (GD-P23-DOE-01-A1.19-01').*

Esta otra alumna, a la que se le entrevistó durante más de una hora, se expresó de forma clara en relación a la necesidad de reflexionar sobre el sentido de la educación. Imbuida presumiblemente por el espíritu crítico de algunos de sus profesores redunda en la misma idea transformadora.

*Entonces, nosotros tenemos que buscar las formas en la que de alguna forma nosotros sepamos que la educación que queremos hacer transmitir a los alumnos, les está llegando, y cuestionarnos el sentido de*

*porque trabajamos para ello. No realizarla de forma mecánica, o ni siquiera saber si lo que yo hoy he hecho ha servido de algo o no. Porque a lo mejor puedo estar realizando un trabajo cuando voy a clase, cumplo un horario, tengo un temario, me preocupo de que ese temario se dé, y al final hago una evaluación. Pero, ¿yo realmente me he cuestionado la enseñanza que he provocado en los alumnos? Para mí eso es muy importante, y creo que es una de las más amplias reflexiones que he sacado de la película (A.30-P5 Y P6-DOE-01-4/5').*

La forma eficaz de que el alumnado se cuestione el sistema educativo, viene dada en la mayoría de los casos, por un trabajo previo al visionado de la película, y que sin lugar a dudas, sirven al objetivo formador de fundamentar la reflexión en el debate posterior. En este sentido se pronuncian muchos alumnos en el transcurso de los grupos de discusión.

*Se trabaja de muy buena forma, porque vemos el contenido anterior a la película, vemos después la película, se exponen ideas (cada uno puede expresarse y debatir). Yo creo que lo trabaja de una forma muy completa, porque hemos dado el contenido que [el profesor] quería dar. Además, se ha visto la película como complementaria al contenido, y hemos expuesto lo que cada uno pensaba o ha reflexionado sobre el contenido y la película. Eso hace que nosotros asimilemos la información de mejor forma, (...) hace que tú razones sobre el contenido con respecto a la película, entonces tú te formas tu propia teoría con respecto al contenido (GD-P29-DOE-01-A6.23-23').*

El alumnado confiesa que al empatizar con los personajes invita e incita a la reflexión, por lo que fomenta unos debates que no dejan impasible a los compañeros y compañeras.

*Yo creo que también tiene un ejercicio de reflexión personal muy grande, porque el protagonista se lleva los problemas a su casa, y se implica tanto, que luego sufre unas consecuencias que es que a lo mejor no tenía que haber llegado hasta ese punto. Entonces, aunque no te dé un papel que te ponga: "Reflexiona sobre no sé qué no sé cuánto", pues tú ya lo... como que al ver situaciones que te proyecta este personaje, porque posiblemente algún día seas maestro, pues te llevarás las cosas a tu casa y a lo mejor no es lo que deberías hacer. Más que lo formal de darte una hoja en la que... si no que incita a la reflexión personal, yo creo. A mí por lo menos (GD-P15-01-A1.25-25/26').*

A menudo el investigador ha tenido la oportunidad de escuchar cómo la tradición en algunos departamentos respecto al uso del cine crea escuela, por lo

que los nuevos docentes cuando empiezan como becario se ven insertos en prácticas docentes como la que nos ocupa.

*Como becaria de investigación, tuve la oportunidad de compartir clases con él, y ver la utilización que él hacía del cine para apoyar cuestiones que se iban viendo en clase, tanto en la teoría como en la práctica. Me pareció, desde ese momento, un recurso muy útil, muy interesante, para apoyar precisamente las cuestiones que vamos trabajando en clase con un formato diferente que les permita reflexionar, les permita incluso ampliar las cuestiones que estamos trabajando desde diferentes perspectivas (P24-DOE-01-00/01').*

Además del departamento de DOE, el profesorado del departamento de THE y de PEE, también dejan patente la importancia del recurso del cine en la enseñanza, con el objetivo de provocar la reflexión sobre el papel de la persona en la sociedad.

*Uno de los objetivos del módulo en esta película es potenciar la actitud filosófica, potenciar el pensamiento individual, y potenciar el pensamiento, de analizar lo que vivimos. Entonces, "Matrix" encaja muy bien, porque el protagonista parte de un punto en el que se cree que todo lo que vive es real y alguien va haciéndole pensar poco a poco hasta que le abre todo ese mundo de posibilidades (P2-THE-01-05').*

Los alumnos perciben de igual forma ese potencial reflexivo que tiene la película, de manera que cuando se les pregunta: ¿Os ha servido para vuestro futuro docente la película *Matrix*? Los discentes se pronunciaron en los siguientes términos:

*A1- Yo diría que sí, porque realmente te hace reflexionar sobre la vida, sobre qué aspectos están bien, sobre qué aspectos están mal, y desarrollar el sentido crítico, que también hay que aportarlo para el alumnado.*

*A2- Yo pienso que te ayuda a cuestionarte la situación actual, a cuestionar los valores, a cuestionar la situación actual en la que estamos. Eso a su vez te posibilita después una herramienta para tu profesión, a la hora de que estés en la calle trabajando. (GD-P2-THE-A1 Y A2-00/01').*

*A4- Yo en parte coincido con A1. Yo creo que más que ayudarnos esta película de cara a nuestro futuro laboral, lo que no hace es reflexionar sobre nosotros mismos, cuestionarnos, hacernos pensar, pararnos un segundo en reflexionar sobre nuestra propia vida, cosa que muchas veces no tenemos tiempo para pararnos a pensar. Entonces, ese pensamiento y*

*esa reflexión que hacemos sobre nosotros mismos, es lo que sí realmente nos va a ayudar de cara a ponernos a trabajar de cara a un aula, a un grupo de alumnos, a un grupo de personas, o con cualquier ámbito en el que nos vayamos a ver.*

*A3- Yo opino igual que mis compañeras. A través de la auto cuestión en ti mismo y la reflexión, que pongamos en práctica la reflexión para seguir en nuestro proyecto docente, que es muy importante. Siempre en cada momento hay que prepararse a (...) ante lo actual, y tener en cuenta también la opinión de todos, no excluir tampoco a nadie. (GD-P2-THE-A4 Y A3-02/03').*

Desde el Departamento de PEE, P7 también potencia la reflexión, pero desde la perspectiva de la naturaleza del comportamiento humano a lo largo de la evolución como especie, con el visionado de la película *El pequeño salvaje* (1970).

*Bueno, con esta película [El pequeño salvaje] se pretende que los alumnos reflexionen acerca de una serie de cuestiones básicas relacionadas con la propia naturaleza del comportamiento humano, con la propia naturaleza del ser humano en su desarrollo psicológico, y sobre todo, que se le compare con el desarrollo de otras especies no humanas que también tienen su evolución psicológica, pero de una naturaleza completamente diferente. Entonces se trata de un caso muy particular, extremo, que precisamente, por el contraste con el desarrollo típico, permite poner de manifiesto lo que es típico, lo que es normal, lo que es normativo en el desarrollo humano, y lo que no lo es (P7-PEE-01-01/02').*

Lógicamente, en los departamentos comúnmente denominado de especialidades, coinciden en este objetivo de búsqueda de la reflexión, sin embargo el objeto de la reflexión no tiene que ver con los valores, con la educación o con la vida misma, sino que se tiene que discernir sobre aspectos concretos relacionados con los contenidos que se están tratando en cada una de las asignaturas, como se puede comprobar en las siguientes declaraciones.

*Yo suelo utilizar mucho corto de animación. Intento buscar obras actuales, intento buscar cine que se esté haciendo en este momento, cine que sea documental o cine narrativo, que siempre plantee la realidad desde un punto de vista crítico, porque creo que la realidad la construimos, y en función de lo que nos llegue, respondemos. Somos personas diferentes dependiendo de los estímulos que nos lleguen (P43-DEP-01-00').*

En muchas ocasiones, los temas sobre los que hay que reflexionar son tan precisos o concretos que sería conveniente cambiar el verbo reflexionar por el

de dirimir, pues sólo existen pocas alternativas al objeto de discusión. A menudo es una dicotomía como se puede apreciar en el siguiente párrafo.

*Que vean el cine de otra manera. Pueden ver la película y fijarse en determinadas cosas. Algunas veces, les insisto en si están cantando en directo o están cantando en diferido (si mueven la boca o no). Cuando algunas veces les he puesto una canción de Alaska, por poner un ejemplo, se ve claramente que el sonido es diferido. Entonces, les hago ver el valor que tiene cantar en directo. Por ejemplo, con la zarzuela, cuando están encima del escenario y se ve que hay gente que aplaude, no enfoca la cámara pero se ve que están en directo, eso tiene un valor bastante añadido, pues son artes escénicas que tienen que valorarse, mientras que lo que está grabado también se valora pero ya es de otra manera (P28-DEM-01-09').*

*En principio, quería abrir un poco las perspectivas de los alumnos, ya que por lo general piensan que la Educación física es solo deporte, es solo fútbol, es solo deportes colectivos. Es un poco abrirle las miras hacia otros contenidos como la danza, los bailes. Se utiliza como herramienta a nivel educativo (P39-DEC-01-02').*

Como se ha podido comprobar, en los departamentos de DOE y THE, con estas actividades con cine, se persigue el tratamiento de contenidos que van más allá de los meramente curriculares. Fomentando la reflexión que tienen que ver con ser persona antes que profesional. Aunque hay que aclarar que ambos conceptos no están reñidos, ni mucho menos, de hecho de lo que se trata es de fomentar el desarrollo de profesionales con valores, en todos los sentidos y en todas las profesiones. Eso es fomentar una ciudadanía activa y participativa. Capaces de ser críticos y autocríticos. Este es el camino que impide que los grandes avances científicos desemboquen en la barbarie. Sirva como ejemplo el desarrollo la energía atómica, cuya consecuencia más inmediata fue las dos bombas nucleares, y la amenaza constante de este potencial de destrucción.

#### ***IV. 6. Trabajar las emociones***

Como debe ocurrir en los grandes proyectos, y la educación no es una excepción, todo debe estar en sintonía. Todo obedece a unos propósitos. En función de estos objetivos perseguidos se trabajan con unos contenidos, se utilizan unos recursos y no otros, y se trabaja con una metodología que inevitablemente debe estar en consonancia con todo lo demás.

Sin embargo, los propósitos no siempre coinciden con los objetivos que se plantean en el currículum. Como se podía apreciar en el punto anterior, donde se perseguía la reflexión sobre la educación en un sentido amplio, la intencionalidad con la que se proyecta una película no está siempre directamente relacionada con las decisiones colegiadas sobre el currículum de una asignatura en el ámbito universitario. A juicio de una docente de DOE, a veces el propósito del visionado está más próximo a cuestiones emocionales relacionadas con la educación que a objetivos y contenidos precisos de la materia que se imparte.

*Es verdad que son contenidos porque yo creo que es el núcleo de la formación. Pero es como la red que soporta todo lo demás. Tú no te puedes poner a pensar sobre ti mismo. Te pones a pensar sobre ti mismo en relación con algo. Entonces, digamos que ese es el contenido que se puede formalizar. Y lo otro es la orientación, el propósito y la red que sustenta y que hace que eso tenga alguna... vamos, el esqueleto sobre el que se asienta, y se puede ir creando un... que se puede ir llenando de carne, vaya. Ese es el esqueleto, pero sobre él, se va poniendo la materia, la carne, y se le va dando la vida (P10-DOE-01-35/36').*

Con esta metáfora explica, cómo la carne es parte de los contenidos que se pretenden trabajar en la asignatura. Pero esos contenidos tienen que afianzarse sobre un soporte que da sentido a toda la materia, que es todo lo emocional que hace que una persona empatice con otra, y sienta los problemas ajenos como propios. Visión diametralmente opuesta a otra comúnmente extendida, según la cual las emociones son algo irracional y por ello desdeñable, o peor si cabe, para utilizarla con fines abyectos como la manipulación, como indica la siguiente frase atribuida a Hitler: “yo uso la emoción para la mayoría y reservo la razón para la minoría”.

*Entonces es como mirarse en un espejo pero para verte a ti. El cine y también yo uso relatos, experiencias o con los de Educación Social utilizamos relatos biográficos para desarrollar eso, la capacidad de empatía. Pero sobre todo la capacidad de pensar sobre qué te pasa a ti cuando te adentras en la vida, pues de un autista (P10-DOE-01-32').*

*O qué te pasa a ti cuando te adentras en la vida de una familia cuyos padres tienen un modelo de vida y de relación que a ti te pone los pelos de punta (P10-DOE-01-33').*

En cualquier caso, P10 hace explícito que lo que persigue es que aprendan algo sobre sí mismos poniendo en relación lo que se observa en la película con las emociones que siente el alumno con el visionado de ciertas circunstancias que aparecen en el film.

*O qué te pasa a ti cuando te enfrentas a la manera en la que viven las mujeres en África. O qué te pasa a ti cuando te enfrentas a la experiencia de un chico al que su madre, para salvarle la vida, abandona y se recorre medio mundo. ¿A ti qué te pasa cuando lees eso? No solo qué aprendes sobre ese chico. A mí lo que me interesa es la posibilidad de que aprendan algo sobre sí mismos. Entonces, hacemos este tipo de cosas pero... (P10-DOE-01-33').*

Cuando se le pregunta sobre la posibilidad de que en los planes, en los programas de algunas asignaturas de las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación estén esos contenidos que no tienen que ver con contenidos conceptuales, P10 responde de la siguiente forma:

*Es que esos contenidos no se pueden poner, no se pueden formular, no se puede hacer un listado como se hace un listado de... (...)*

*Claro, pero son de otra naturaleza, tienen que ver con una manera de entender la profesión, tienen que ver con una manera de entender la enseñanza. Eso no se puede traducir directamente. Vamos, se me ponen los pelos de punta, si de esto se hace un listado del contenido de la asignatura, aprender a pensar en sí...Por favor, eso no se puede hacer de esa manera. Pero eso es un contenido importante de la formación (P10-DOE-01-34').*

En este mismo sentido también se expresan otros profesores de otros departamentos, encontramos un ejemplo claro en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

*Nos olvidamos constantemente de que alrededor de estos problemas hay problemas de tipo emocional, de tipo familiar, que no se tratan en*



*estas asignaturas normalmente, y que son muy importantes (P1-PEE-01-3').*

*Me ha hecho alguna vez llegar a pensar que el menor de los problemas que tiene un niño disléxico es la lectura (...), el mayor de los problemas es todo lo que acaba ocurriendo alrededor de él, y el problema emocional de autoconcepto, de autoestima, que se produce el rechazo de sus padres, en fin, todo este problema es más grave para el niño (P1-PEE-01-4').*

*Los alumnos quedan claramente aleccionados de que no solamente nos enfrentamos a un problema, nos tenemos que preparar técnicamente para enfrentarnos a ese problema, pero el problema es mucho más que un problema únicamente de lectoescritura. Y hay también que prepararse para eso (P1-PEE-01-4').*

De igual forma que ocurría con P10, cuando se le pregunta si esos contenidos forman parte del currículum explícito de la asignatura también responde negativamente.

*Yo no lo tengo incluido, y debería hacerlo, quizás deberíamos hacerlo oficialmente (P1-PEE-01-5').*

*No lo tengo en el temario. No encuentro referencias bibliográficas que me permitan, a lo mejor elaborar un tema. En cualquier caso la película sería siempre mejor, traduce mucho mejor el problema que darlo académicamente. Porque podríamos decir estos niños tienen estos síntomas, pueden llegar a estar excluidos, esto lo cuenta uno de una manera expositiva y jamás lo transmitirá como velo en las carnes de alguien con quien te puedes identificar (P1-PEE-01- 7').*

Nuevamente se aprecia que, el objetivo de proyectar una película, no está siempre relacionado con los que marca de forma preceptiva el currículum. Sin embargo, son varios los docentes que coinciden en afirmar que, aún no estando presentes en los programas de las asignaturas, son temas más relevantes que los propios contenidos que se trabajan en las mismas. Y todos coinciden en que estos temas relacionados con las emociones, la mejor forma de tratarlo son mediante el recurso del cine.





*Fuente: Shutterstock*

## **CAPÍTULO V. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN CON EL CINE**

A modo de preámbulo, hay quienes afirman que los contenidos siguen siendo los grandes ejes vertebradores de la educación, y la universidad no supone una excepción. Sin embargo, sí que existen profesores que ponen el acento en las actividades más que en los contenidos, es decir, en las actividades como forma de trabajar los contenidos. De esta forma utilizan estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en actividades, y entre otras, está la proyección de una película o secuencias de filmes, y los posteriores debates y actividades al hilo de la proyección.

Afortunadamente, la propia infraestructura organizativa en la Facultad, incluso a nivel de currículum, permite ir incorporando este tipo actividades, dejando a criterio del profesorado la dinámica de aula. Si bien es cierto que contenidos y objetivos vienen determinados por órganos colegiados, no es menos cierto que los docentes gozan de libertad de cátedra para trabajar los mismos con estrategias innovadoras.

*Intencionalmente la universidad lo único que te plantea es que tienes que cumplir unos contenidos. Yo creo que la universidad es muy (...) del racionalismo, entonces está más focalizada en los contenidos del currículo que sobre otras cosas. Luego sí da el discurso de la cultura emprendedora, de la innovación, de la transformación, de todas estas cosas. Pero en las Ciencias humanas y Sociales en particular, yo creo que la idea de transformación del mundo, no está... no forma parte de la ideología del sistema. En este momento, la ideología del sistema de la universidad está más pensado en la innovación tecnológica, que por lo tanto es parte del modelo reproductivo de la sociedad, porque eso es reafirmar más el valor de lo práctico, de la aplicación, etcétera, y no tanto de los valores básicos, de los valores sociales. Entonces, eso es más la aportación personal (P6-DOE-01-17').*

No sucede lo mismo que en otras etapas educativas, donde hay poco margen respecto al trabajo con los contenidos. Con un currículum muy cerrado, excesivamente rígido y extenso, que impide trabajarlos de una forma innovadora y más reflexiva. Efectivamente se mantiene el discurso de la innovación desde las administraciones, de las tecnologías aplicadas a la educación, sin embargo poner en práctica nuevas estrategias supone tiempo y experimentación. Pero, ¿cómo se puede poner en práctica estas estrategias innovadoras por parte de un profesorado que no goza de la comprensión de los ciudadanos respecto a esas estrategias?

Es por ello por lo que en las escasas ocasiones en las que se utiliza las tecnologías aplicadas a la educación es, simplemente una réplica de la enseñanza tradicional, pero basada en el “copia pega”, donde se sustituye el lápiz por el ratón.

El siguiente texto es un extracto de una entrevista de un profesor, que explica de forma clara y contundente, lo que se debe hacer en una Facultad donde se están formando los futuros docentes. Se trata de un texto que hace las veces de discurso apologético de la verdadera innovación educativa.

*[En la universidad] creo que se conserva cierta capacidad autónoma del docente y podemos hacer (...). Y en educación yo creo que es una obligación, y sobre todo en la universidad debe ser una obligación de plantear otras formas de hacer, que el alumnado tenga otras experiencias educativas que le permitan visualizar, también desde su propia experiencia, que se pueden hacer las cosas de otro modo. Para nosotros,*

*eso es fundamental. Y además, en el discurso que les hacemos a ellos, es que estamos haciendo las cosas de una forma porque es poner en práctica lo que estamos (...) hablando. Si hablamos de que el conocimiento se construye, de que es emergente, de que la cooperación es fundamental, etcétera, esos son los fundamentos sobre los que estructuramos nuestra actividad. Por tanto, lo que queremos es que haya una experiencia de este tipo en la clase. Por tanto, nuestra intención justamente es (...) que eso nos lleva a nuestra propia práctica, y también a poner sobre la mesa otras prácticas, que se están haciendo alternativas (P6-DOE-01-18/19').*

Para esta profesora del departamento de DOE, el conocimiento es global, y de lo que se trata es de crear experiencias en la clase, con los alumnos y alumnas, que les permita elaborar y construir el conocimiento acerca de las cosas que se trabajan. En este contexto, la película, como muchas otras experiencias que realizan, tiene la finalidad de generar experiencias. Aunque la experiencia con cine presenta ventajas respecto a otras como se puede apreciar en la siguiente opinión.

*La película tiene la ventaja de que es un medio que permite, no solamente desde el plano de lo (...), sino también de lo afectivo (...), por lo tanto, genera una experiencia global en el alumno, y dependiente, por lo tanto, tener capacidad o posibilidad por lo menos de elaborar un discurso más complejo. Yo creo que en ese sentido, la película, cualquier tipo de película, es interesante (P6-DOE-02-01').*

Para acabar este preámbulo relativo a los contenidos hay que destacar que, en esta categoría, aparecerán las obras que el profesorado suele proyectar, y los contenidos que trabajan con las películas.

También se hace necesario aclarar que, el tratamiento de los temas es proporcionado al volumen de profesores entrevistados, y también, a la observación que en algunos casos se haya podido realizar en el aula. Por ello, el tratamiento relativo a los contenidos educativos tienen una mayor extensión, puesto que el investigador ha triangulado la información desde tres fuentes distintas: las entrevistas (a alumnado y profesorado), el análisis de los documentos (campus virtual, audiovisual e impreso), además de las observaciones realizadas en las más veinte sesiones en las que el doctorando ha participado en calidad de observador identificado no participante.

### ***V. 1. Todos los contenidos pueden ser tratados con el cine***

Son muchos los profesores que sostienen el criterio de que cualquier contenido se puede trabajar con el cine, si bien es cierto que esta opinión está más extendidas en los departamentos de DOE y THE, tampoco es menos cierto que los contenidos que este profesorado tiene que impartir están más relacionados con temas psicológicos, sociológicos, y comunicativos. El campo de las Ciencias Sociales parece más proclive a un tratamiento de los contenidos desde perspectivas más generales que contenidos muy concretos sobre asignaturas impartidas por especialistas en otras áreas. Motivo por el cual esta opinión es más extendida en los departamentos mencionados, como se puede apreciar en los siguientes comentarios.

*Yo creo que [el cine] es un recurso útil para cualquier contenido (P19-DOE-01-57').*

*Cualquier tipo de contenido es susceptible de trabajarse con el cine. Pero es cierto que hay aspectos de ética, aspectos de moral, aspectos de valores, que sí son muy interesantes trabajarlos a través del lenguaje visual, a través del cine como recurso didáctico (P29-DOE-01-32').*

*[Se pueden trabajar] yo creo que cualquier contenido, mientras que haya un recurso audiovisual que lo complemente. Nosotros, todos los contenidos donde haya una buena película, un buen vídeo o un buen documental, un buen corto o cualquier recurso audiovisual que encontremos, si podemos, lo trabajamos. En los que no ponemos absolutamente ningún vídeo es porque no lo hemos encontrado, porque probablemente lo hay, pero tampoco hay tiempo a veces para buscar un recurso que nos parezca adecuado. Pero cualquier contenido, normalmente (...) se puede trabajar a través de un recurso audiovisual (P36-DOE-01-03').*

*[En cuanto a qué contenidos son susceptibles de trabajarse con el cine], yo creo que todos los contenidos se pueden abordar. (P5-DOE-01-48').*

Dos profesoras acentúan la necesidad de contextualizar la actividad con cine, ya que la misma es la que le da sentido a la película, haciendo que se consiga un aprendizaje integral.

*Yo creo que lo fundamental es hacer una buena selección, y sobre todo contextualizar, no poner una película en otro contenido, sino*

*evidentemente que tenga relación con el contenido. Pero son diversos los temas que se pueden trabajar con una película (P26-DOE-01-11').*

*Yo creo que el cine es muy interesante, (...) y cuando buscas algún tipo de aprendizaje global, integrado, holístico, creo que es muy potente, me da igual la disciplina o el contenido. (...) Pero eso depende también del profesor y del sentido pedagógico que le dé a lo que hace (P23-DOE-02-18').*

Para P50, a estas alturas de la Historia del Cine, debe de haber películas sobre cualquier tema, y no entiende que no se puedan trabajar determinados contenidos con el cine, puesto que el cine es un lenguaje, y de igual forma que con la escritura se pueden trabajar todos los contenidos, con el cine se pueden trabajar también.

*Yo creo que todos los contenidos, en la medida en que haya películas que los trate [pueden ser abordados con cine]. Pero no se puede decir: no, esta materia no porque no es susceptible de ser trabajada a través de películas. ¿Por qué no si hay películas que las traten? Y hoy, yo creo que el cine tiene ya una historia de más de cien años, y ha abordado muchos temas. No digo todos los temas, pero ha abordado muchos temas: la problemática social, la problemática humana, grandes temas que parecían temas exclusivos de la filosofía, del suicidio... ha tratado todos los temas. Entonces, ¿qué contenidos pueden trabajarse a través del cine? Pues yo diría que todos. No veo ninguno que no sea susceptible de ser abordado a través de una película. Eso es como si me preguntases: ¿qué temas pueden ser abordados en un libro? Pues todos (P50-DOE-02-33/34').*

Otra profesora apunta hacia la idea de la diversidad de géneros cinematográficos como elemento potenciador de su uso en cualquier contenido, poniendo ejemplos muy concretos de conocimientos que a priori estarían alejados de ser abordados con este método. Aunque reconoce que con los géneros tradicionales es muy difícil trabajar contenidos curriculares muy específicos.

*[En cuanto a qué contenidos considero más susceptibles de ser trabajados mediante el cine], yo creo que todos los contenidos, todos. Porque desde contenidos típicamente curriculares como por ejemplo la energía cinética (que es física), se puede trabajar con el cine, con documentales.*

*Pero con cine de ficción, yo creo que sobre todo cuestiones de valores, cuestiones de cosmovisiones del mundo fundamentalmente. Todo lo vinculado al valor. Porque el contenido más de tipo académico o*

*conceptual y demás, es más difícil de abordar si nos estamos refiriendo al conocimiento matemático y demás (salvo una obra como por ejemplo la de “Ágora”), pero es muy poco frecuente que se pueda (P33-DOE-01-34’).*

El alumnado que ha participado en alguna proyección y posterior debate de alguna de las asignaturas impartidas por el departamento de DOE, coincide con la opinión mayoritaria del profesorado del mismo departamento.

*Creo que todo tipo de contenido, siempre que se acierte en la película, se puede dar, porque incluso las películas de dibujos animados, hay algunas que te enseñan (GD-P17-DOE-A4.20-21’).*

*Yo creo que todo contenido que sea susceptible de ser instructivo para otra persona, puede utilizar este tipo de recurso como es el cine (GD-P26-DOE-01-A4.24-24’).*

*Lo primero es que tienes que tener claro lo que quieres transmitir. Una vez que tienes eso claro, tienes que buscar la película que se adecúe a lo que quieres transmitir. Además, no tenemos que pensar solo en las películas del cine que vemos todos los días, porque la que vimos, “Ser y tener”, es más bien tipo documental; hay muchos documentales que se pueden usar.*

*Creo que para casi todo, si tú tienes claro lo que quieres transmitir y buscas una película que se centre en ello, puedes usar [el cine] para todo, ya sea película o documental (GD-P17-DOE-A3.26-22’).*

En iguales términos se expresan dos profesores del departamento de THE, para quienes todo contenido es susceptible de ser abordado mediante el cine.

*Prácticamente en todas las asignaturas utilizo en algún momento cine, y sobre todo cine documental. En unas más que en otras, pero la verdad es que sin usarlo de una manera masiva (no es que yo lo frecuente mucho) pero sí digamos que lo he naturalizado bastante para utilizarlo en cualquier asignatura dependiendo de la temática de la que se trate (P25-THE-01-02’).*

*[En cuanto a qué contenidos son más susceptibles de trabajarse con el recurso del cine], yo creo que todos. En algún momento, en Educación (y esto es una opinión particularísima mía) solemos tender a cuestiones más bien de orden social y abstracto. O sea, utilizamos las películas, o creo yo, a juzgar por los títulos de las películas (P25-THE-01-10’).*

*Yo creo que hay muchos contenidos que se pueden trabajar [con el cine]: los valores, las relaciones humanas, análisis de la sociedad, situaciones concretas, ciencia ficción (...), historia (...). Creo que casi todos los géneros son susceptibles de ser utilizados, si sabes encajar bien la*



*película, encajarla con tus objetivos. A mí eso me parece buena idea (P2-THE-02-09').*

Otro profesor del departamento de MIDE reconoce que es un cinéfilo, y coincide con P50, de DOE, que siempre trabajaría en cualquier asignatura con el cine, puesto que es un lenguaje, y como tal, se puede expresar cualquier contenido, además presenta ventajas respecto a otros lenguajes.

*Yo entiendo que el cine es un recurso muy interesante y muy relevante para la docencia. Yo creo que diera, impartiera o trabajara en cualquier asignatura, utilizaría el cine. Entre otras cosas, porque soy un amante del cine. Pero también, porque pienso que el lenguaje del cine, es un lenguaje bastante actual que al alumnado le llega muy bien (P31-MIDE-01-00').*

De igual forma tenemos a profesores de otros departamentos que coinciden con esta opinión sobre los contenidos del cine.

*Yo creo que cualquier contenido se puede trabajar a través del cine. Yo he hecho esa selección. Porque yo lo que estaba trabajando con mis alumnos, era la historia de la enseñanza en la historia (P20-DCCSS-01-09').*

Cabe destacar que también existen voces en sentido contrario, como se puede apreciar en el siguiente comentario que realiza un alumno en el transcurso de un grupo de discusión, y en el que los demás compañeros mostraron acuerdo respecto a la afirmación.

*Yo creo que no [que no todo contenido es susceptible de ser trabajado con cine]. A lo mejor, en Educación, es más fácil usar el cine porque realmente tiene un abanico más amplio de materias que dar, porque por ejemplo, si estuviéramos en Ingeniería, el cine nos va a servir poco; a lo mejor un documental explicativo o un documental informativo. Pero ya a nivel de Educación, cuando lo que buscas es formación, realmente el cine te da mucho juego porque hay muchas temáticas en las que puedes trabajar. Y de casi todas las temáticas, puedes encontrar una o varias películas (GD-P26-DOE-01-A1.25-24').*

En cualquier caso, lo que se ha podido constatar en el transcurso de la investigación es que existen una ingente cantidad de materiales audiovisuales respecto a todos los temas, sólo hay que visitar *youtube* para percatarse de ello. Sin embargo, gran parte de ese material no deja de ser clases magistrales grabadas, con lo cual se alejan definitivamente del objeto de estudio.

En línea con lo anterior, existe una mayor filmografía que aborda temas relacionados con la Educación, motivo por el cual esta respuesta que acentúa la posibilidad de que todos los contenidos son susceptibles de ser tratados mediante el cine, es más extendida en los departamentos de DOE y THE que en el resto.

## ***V. 2. Contenidos relacionados con las emociones***

Se había apuntado en párrafos anteriores que algunos profesores de DOE y THE otorgaban gran importancia al factor emocional de las películas. En consonancia con los objetivos emocionales planteados se encuentran los contenidos emocionales. Por contenido emocional se va a entender en este informe todo aquel que tiene por objeto de estudio la introspección que los individuos deben realizar encaminado a conocer sus propias emociones, y de igual forma la de los demás. En definitiva, lo que se ha venido en llamar *inteligencia emocional*, concepto que ha tomado especial relevancia a raíz de la publicación realizada por Goleman (1996) hace más de una década y que lleva por título los mismos términos.

Tres son las docentes que han otorgado gran importancia al trabajo de las emociones, todas del departamento de DOE, pero de forma muy especial P10, para quien sí merece dedicarle al trabajo del factor emocional en la profesión más de una sesión en exclusiva.

*Hay un aspecto que a mí me parece muy sustancial, muy básico de la formación que no se puede, que no tiene que ver con un contenido concreto y con que aprendan un contenido concreto, sino con la capacidad en pensar en sí mismos, que no... que cuesta mucho trabajo, que no quieren, vaya. Que se resisten mucho, sobre todo los chicos (P10-DOE-01-24/25').*

P10 reflexiona sobre las características de estos contenidos, explica que es el núcleo de la formación sobre el que hay que empezar a construir el perfil de los que un día serán educadores.

*Pero es como la red que soporta todo lo demás. Tú no te puedes poner a pensar sobre ti mismo. Te pones a pensar sobre ti mismo en relación con algo. Entonces, digamos que ese es el contenido que se puede*



*formalizar. Y lo otro es la orientación, el propósito y la red que sustenta y que hace que eso tenga alguna... vamos, el esqueleto sobre el que se asienta, y se puede ir creando un... que se puede ir llenando de carne, vaya. Ese es el esqueleto, pero sobre él, se va poniendo la materia, la carne, y se le va dando la vida (P10-DOE-01-35/36).*

La docente de DOE habla de esos contenidos que no se suelen trabajar pero que son básicos en la formación de los futuros docentes. Se trata de trabajar la inteligencia emocional. Iniciar un camino de introspección que les ayude a comprenderse para mejor comprender a los demás. A desempeñar su trabajo en un entorno en el que las relaciones humanas es la materia prima. Son contenidos que se pueden abordar teóricamente pero que, desde luego, es mejor tratarlos con el cine.

*Pues trabajar esos aspectos que trabajamos teóricamente pero que se entienden mucho mejor y se comparten mucho mejor también con los estudiantes cuando hay un referente que es más sensible. No tan abstracto o tan conceptual sino que se puede ver a través de unas acciones, de cómo alguien hace, está haciendo algo (P10-DOE-01-13').*

Se trata de esa parte de los contenidos que humanizan a los profesionales. Si esto es importante en todos los trabajos en la educación es crucial.

*Es que esos contenidos no se pueden poner, no se pueden formular, no se puede hacer un listado. (...) Son de otra naturaleza, tienen que ver con una manera de entender la profesión, tienen que ver con una manera de entender la enseñanza. Eso no se puede traducir directamente. Vamos, se me ponen los pelos de punta, si de esto se hace un listado del contenido de la asignatura, aprender a pensar en sí (P10-DOE-01-34').*

Ser sensibles, conocerse para conocer mejor a los demás puede resultar de una importancia extrema. Puede hacer que unos niños potencien sus cualidades o las destruyan, con todas las consecuencias que ello acarrea teniendo en cuenta el efecto Pigmalión, la teoría del caos y el efecto mariposa.

*Que lo que eres como profesional tiene que ver con lo que eres como persona. Que la persona está dentro del profesional. Que tú, tu vida, tus problemas, tus aspectos no resueltos, tus dudas, tu felicidad, tu amargura, se van contigo a todos los sitios, y se meten contigo en el aula (P10-DOE-01-13').*

*La parte oscura de los docentes tiene que ver con la esencia del oficio de enseñar, que es que somos lo que enseñamos, es decir, que estamos como*

*personas completas siempre en un aula. Es decir, que llevamos con nosotros todo lo que somos. Lo queramos o no lo queramos, no es una cuestión de voluntad. (P10-DOE-01-18/19').*

Para P10 hay películas como *El profesor* (2011), en la que se puede observar desde una perspectiva peculiar la problemática relacionada con las emociones, sirviendo, por tanto, como marco para trabajar las emociones con las que carga un docente, y que, de alguna manera, hay que reflexionar sobre las mismas para que la afección psicológica de los docentes no llegue hasta el punto de ser perjudicial para ellos, y por ende para el alumnado.

*Esas preguntas, no es qué está pasando, sino a mí qué me pasa. O eso no es: es que quién es, sino quién soy yo. Claro. Entonces, el cine permite muy bien hacer ese tipo de trabajo porque llega muy directamente. Pero claro, obliga a pensar en primera persona, no a pensar en abstracto. No esto qué tiene que ver. No hacer discurso de cómo tendrían que ser las cosas ni qué tendría que hacer, ni si te parece bien o si te parece mal, sino ¿yo qué pienso de esto? ¿Y a mí qué me pasa cuando veo este tipo de situaciones? O me hace pensar ¿y yo qué haría en esa situación? (P10-DOE-01-30/31').*

Desarrollar la empatía es necesario para ayudar a los más necesitados dentro y fuera de clase. Pero una sensibilidad extrema hace cargar al que lo padece con unos sentimientos que lo incapacitan para llevar una vida plena, y cuando esto sucede imposibilita al docente en el desarrollo de una buena labor. Cuando uno no está bien consigo mismo difícilmente puede estar bien con los demás.

*Entonces es como mirarse en un espejo pero para verte a ti. El cine y también yo uso relatos, experiencias o con los de Educación Social utilizamos relatos biográficos para desarrollar eso, la **capacidad de empatía**. Pero sobre todo la **capacidad de pensar sobre qué te pasa a ti cuando te adentras en la vida**, pues de un autista. O qué te pasa a ti cuando te adentras en la vida de una familia cuyos padres tienen un modelo de vida y de relación que a ti te pone los pelos de punta. O qué te pasa a ti cuando te enfrentas a la manera en la que viven las mujeres en África. O qué te pasa a ti cuando te enfrentas a la experiencia de un chico al que su madre, para salvarle la vida, abandona y se recorre medio mundo. ¿A ti qué te pasa cuando lees eso? No solo qué aprendes sobre ese chico. **A mí lo que me interesa es la posibilidad de que aprendan algo sobre sí mismos**. Entonces, hacemos este tipo de cosas pero... (P10-DOE-01-32/33').*

Dentro del mismo departamento hay otras voces que reconocen la importancia del trabajo de los contenidos emocionales, pero que no los afrontan en exclusiva durante alguna sesión, sino que los mismos quedan tratados en relación con otros contenidos de otra índole.

*[Se trabajan contenidos que están muy vinculados a las emociones], pero no nos quedamos solo en lo emocional: a partir de aquí, sacamos muchísima información formalizada (conceptual, procedimental). Muchísima, porque en aquellas [películas] donde salen las personas en algún momento en ámbitos educativos formales, tenemos muchísimo que aprender de lo que se hace y de lo que no se hace (P19-DOE-01-22').*

*Incluso también el mundo de las emociones. Lo que ocurre, es que el mundo de las emociones (...) tampoco nos podemos quedar solamente con ese mundo. O sea, salen emociones, obviamente, pero después hay que canalizarlas, hay que traducirlas, hay que llegar a una construcción (P29-DOE-01-32').*

Además de P1, de PEE, algunas docentes del departamento de DOE están especialmente sensibilizados con la educación emocional. De tal forma que, para alguno de ellos, resulta importante introducir en el debate posterior al visionado algunas preguntas sobre los sentimientos que han despertado en el alumnado la proyección de la película.

En este sentido se han pronunciado las siguientes profesoras: P5, P10, P19 y P23; y los profesores: P6, P29 y P50, todos ellos, mujeres y hombres del departamento de DOE. Algunos de ellos incluso llegaron a dedicar más de una sesión en exclusiva a reflexionar de forma introspectiva sobre sus sentimientos, para que los educandos aprendieran a conocerse desde el punto de vista emocional, tal fue el caso de P10.

Se aprecia aquí una diferencia detectada entre los sexos, hay una mayoría de mujeres que otorgan gran importancia a los contenidos emocionales. Respecto a los hombres hay que destacar como característica esencial su marcado feminismo, algo palpable tanto en sus clases como fuera de ellas.

### ***V. 3. Valores: la inclusividad en la escuela***

Cuando se habla de escuela inclusiva se hace referencia a la integración de todos los alumnos y alumnas en la escuela, minimizando las separaciones físicas de los discentes por cualquier razón, ya sean de carácter físico, psíquico o social.

Todas las profesoras que han proyectado películas relacionadas con escuelas inclusivas han sido del departamento de DOE, si bien hay constancia de otros docentes del departamento de THE, que también han proyectado alguna en relación con temas derivados, como las escuelas unitarias en entornos rurales. Como es de entender la escuela inclusiva es una asignatura que la imparte el profesorado de DOE, donde hay una asignatura que lleva por título: *Hacia una escuela inclusiva. Modelos y prácticas*, en los nuevos planes de estudio de los grados.

- Las películas que trabajan estos aspectos son las siguientes:

*Front of the class (Al frente de la Clase)* (2008). Cuya temática es la inclusión en la sociedad de un joven que tiene el síndrome de Tourette. Basada en la vida de Brad Cohen.

Con esta película se puede vivir junto al protagonista la vida de una persona que convive con esta enfermedad. Sin embargo se puede integrar plenamente en la sociedad y ser una persona que aporta a la misma. Muestra cómo una persona transforma su padecimiento en una fortaleza, en algo que lo diferencia respecto a los demás, con una sensibilidad muy especial que lo convierte en un gran docente.

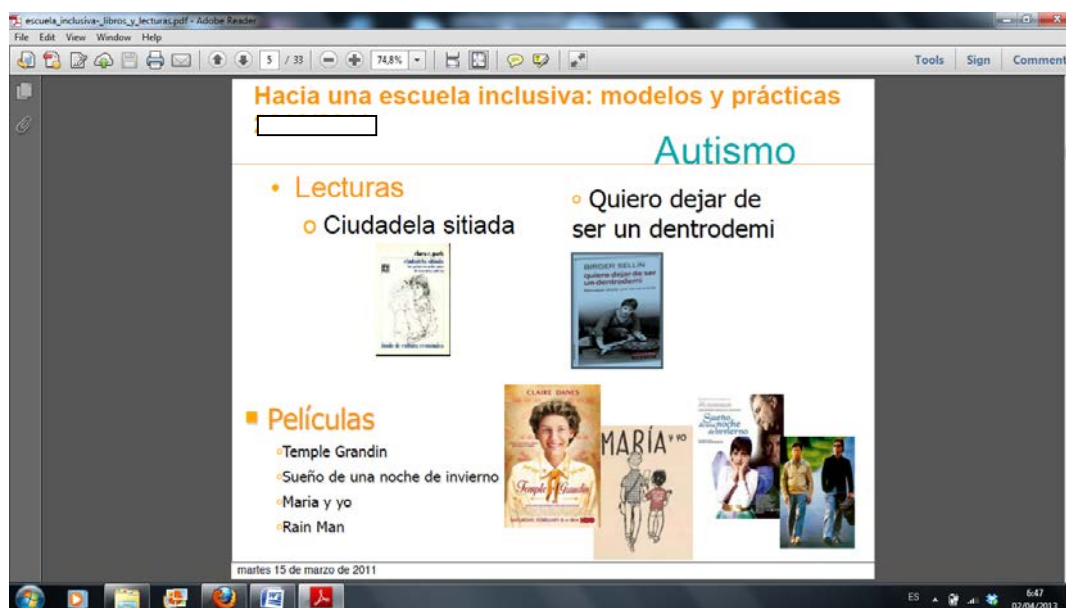
Dentro de la misma asignatura pero con otro grupo y otro docente se ha podido investigar toda la documentación que tiene colgado en el campus. En el mismo aparecen unos fragmentos de la película *El circo de las mariposas* (2009). Se trata de un tramo de 10 minutos exactos de duración. Está en inglés. Probablemente pocos lo puedan entender.

Aunque sin entenderse el contenido de los diálogos, la fuerza expresiva de las imágenes hace explícito como ridiculizan y tratan de forma indignante a las personas que son diferentes: un hombre sin extremidades al que unos niños le tiran tomates, dos mujeres siamesas, etc.

Por otra parte, aparece la versión extendida, con 20 minutos de duración, y esta sí aparece subtitulada al español.

En la asignatura: *Hacia una escuela inclusiva* hay un documento de 39 páginas que aparece bajo el nombre *Películas*. Se trata de una recopilación de películas relacionadas con personas con Necesidades Educativas Especiales.

En el mismo aparecen por temáticas, tanto el título de algunos libros, como varias películas relacionadas con el tema en cuestión, y dado que una imagen vale más que mil palabras, a continuación aparece uno de los primeros ejemplos que aparecen en la presentación.



Fuente: pantallazo de una de las diapositivas de la presentación *Películas*, perteneciente a la asignatura: *Hacia una escuela inclusiva*

En la página 11 y hasta la 16 podemos encontrar tanto la ficha técnica de la película *Las cartas de Alou* (1990), como distintas actividades que se pueden llevar a cabo con el alumnado, bajo el epígrafe *el cine y la multiculturalidad*.

Se puede encontrar también varios cortos que están íntimamente ligados con las escuelas inclusivas, y que se describen a continuación:

**Corto: *Etiquetas* (s. f.)**

Se trata de un corto de 1'50" (110 segundos) de duración. Donde se van etiquetando a las personas, y posteriormente se rompen las etiquetas. Sólo hay música e imágenes, pero no diálogos. Las palabras que aparecen están sobreimpresas en las imágenes. Dada las características del mismo se podría catalogar como vídeo educativo.

**Corto: *Hiyab* (2005)**

Se trata de un corto de 7'50" (470 segundos).

La temática de la obra hace explícito un debate que está abierto, y que tiene plena vigencia. Afronta el aspecto de la multiculturalidad en las aulas, denunciando una laguna en el derecho positivo, pero también en el derecho natural. La cuestión que plantea de forma brillante el corto es la siguiente: ¿Hasta qué punto la integración en las aulas y en la cultura de un país distinto al del origen puede hacer perder la identidad? ¿Hasta qué punto una prenda pueden resultar denigrante y no otra? ¿Se puede prohibir el hiyab sin prohibir las gorras en el interior de un aula? El debate se puede extender mucho más allá, abriendo la reflexión hacia la necesidad de regulación para todos los centros, o dejar autonomía reguladora a cada centro. Incluso en el debate se pueden introducir elementos como los centros concertados, si pueden regularse de forma autónoma, al margen de las leyes que sí tienen que cumplir los centros públicos. Se habla de centros públicos, o mantenidos con fondos públicos, pues la Constitución Española ampara a cualquiera que quiera construir un colegio privado donde la segregación sea su sello distintivo, verbigracia la segregación por razón de sexo.

En el corto, en el minuto 1'30" la maestra le explica que se tiene que quitar el hiyab, se trata de la identidad, eso es lo que la alumna alega. Y la profesora le explica que es un colegio público y laico.

Finalmente la profesora, haciendo alarde de un gran tacto, convence a la nueva alumna para que se quite el hiyab.

Sin embargo, cuando la alumna entra en clase queda sorprendida y decepcionada al comprobar que cada alumno lleva en la cabeza lo que le apetece: pañuelo, gorro, así como otros elementos ornamentales.

7' 00" termina el corto.

7'50 terminan los créditos.

### **Corto: *Carta a África (s. f.)***

Es un corto de 9'10", que aborda el tema de la pérdida de identidad de una emigrante africana.

Se trata de imágenes de paisajes con la voz en off de una emigrante africana. Ella le explica a su madre qué le impulsó a llegar a Europa y cómo se siente aquí.

Le habla de las costumbres y tradiciones de los andaluces: la Semana Santa.

Narra a su madre todo ese proceso de adaptación a una nueva cultura, donde no tiene arraigo. En un momento del corto la mujer hace apología de la convivencia en un crisol de culturas: "Si pudiera combinar las dos culturas qué felicidad".

Las mujeres tienen derechos, igual que los hombres. Eso es lo que más le gusta de Andalucía.

Una producción de Onda Local Andalucía.

8'3" comienzan los créditos.

9'10" Termina el corto.

Docentes y discentes reflexionan sobre películas que también sirven para abordar el tema de la diversidad cultural y su problemática en las aulas.

*Si yo utilizo la película “La clase”, es porque me interesa trabajar el tema de la diversidad cultural, la multiculturalidad, la atención a la diversidad. (...) Y hay veces que me funciona y hay veces que no (P29-DOE-01-01/02’).*

*La película [“Diarios de la calle”] habla de la inclusión, porque hace hincapié en que tiene que haber una escuela inclusiva en la que se incluyan, tanto personas de otras razas y culturas, como a personas discapacitadas (GD-P23-DOE-01-A4.18-01’).*

En la película *Diarios de la calle* (2007) se aprecia la realidad de algunos colegios, con todas las contradicciones que se dan en el propio sistema. Se habla del plan de integración del alumnado, pero hay colegios donde la integración es inexistente, bien porque el 100% de los vecinos del barrio son de una etnia, o cuando conviven varias culturas forman bandas como ocurre en el colegio de la película.

*Entonces, la película refleja algo similar: se proclamaba integradora, con símbolos que yo considero que eran para integrar o para fomentar algún tipo de pensamiento, pero realmente no es así. Uno de los detalles que a mí me llamó bastante la atención fue el símbolo de la paz mientras en el patio se estaban peleando algunos de los alumnos, y los profesores veían esa pelea; era como que yo pongo el símbolo de la paz en la pared, pero no intento hacer de mediador y llegar a que los alumnos comprendan ese símbolo y lo empleen en la vida. Entonces, creo que el objetivo era reflejar, por medio de la película, lo que en la realidad está pasando en nuestro sistema (GD-P23-DOE-01-A4.18-01’).*

Otras películas que trabajan el problema de la exclusión social y que son aconsejadas por alumnos y docentes son las siguientes:

*Por ejemplo, “El diario de Noa”, “Million Dollar Baby”, “Ni uno menos”, “Yo soy Sam”. Estas son películas de gente [alumnos]. Y en el foro del campus virtual, casi siempre, una vez que hemos trabajado con cine, se abre un foro en el que la gente va volcando películas que se van encontrando y que tienen algún vínculo con la exclusión social (P19-01-30/31’).*

En la película *Hoy empieza todo* (1999) hay que reflexionar sobre los contextos de las escuelas, y cómo el docente decente no tiene por menos que



entregarse a fondo para paliar las enormes desventajas que sufren algunas escuelas con casos de maltrato, desempleo, y drogas, un mosaico de dificultades que desalentarían a cualquiera, pero no al protagonista de la película. Un director entregado a su oficio.

*“Hoy empieza todo” es una película que quizá cambie eso, porque es una película que es francesa, con un director, Tavernier, que tiene un sentido educativo muy fuerte, sería como el caso de Truffaut. Son gente con una idea dentro de su filmografía, tienen un contenido educativo muy fuerte, un contenido educativo que plantea también situaciones diferentes.*

*En la película ésta de “Hoy empieza todo”, esa posibilidad está ahí. Aunque al final cae un poco también en la sensiblería, pero la película es suficientemente contundente en los temas que plantea como para que no nos quedemos simplemente con ese mensaje (P6-DOE-01-25’).*

En el mismo caso se encuentran otras películas que tratan de ofrecer una visión alentadora ante situaciones típicamente difíciles, como es el caso de *Los chicos del coro* (2004), o la película *Ser y tener* (2002), que expone el caso de una escuela unitaria enclavada en una zona rural de Francia. Donde las familias no están en condiciones de contribuir a la formación académica de sus hijos.

Por último también aparece una película que surgió el año pasado y que supuso una explosión en el mundo educativo, quizás su mayor éxito radica en la cantidad de contenidos que aborda, en la organización de la misma en bloques, y en la mezcla de géneros que ha sabido plantear. Se trata de una historia de ficción en la que unos alumnos y alumnas, (personajes), tienen que realizar un escrito para una celebración en el colegio. Este es el hilo conductor de la obra, y con un montaje en paralelo ofrece un documental que aborda distintos temas educativos de gran relevancia, organizados según la temática.

*Dentro de ese primer día, entró este documental-película, que es “La educación prohibida”, porque yo creo que trata tantos temas... Sobre todo, a mí me gusta mucho la amplitud de temas que trata a nivel educativo. Porque trabaja metodología, trabaja evaluación, trabaja motivación del alumnado, trabaja la función docente (qué función tiene ante las nuevas exigencias), intervienen una gran variedad de especialistas en el ámbito educativo (P9-THE-01-02’).*

Esta película cuenta con numerosas entrevistas a docentes e investigadores educativos, abordando entre otros, el tema de las escuelas inclusivas. En las siguientes páginas se realizará una descripción más detallada de la película, pues la misma aborda en profundidad diferentes temas relacionados con la educación.

#### ***V. 4. Aspectos educativos: Organización de centros***

Unos de los contenidos que más se suelen tratar con el cine son los que tienen que ver con la organización escolar, y esto se debe a que existe, tanto en los planes antiguos como en los nuevos, una asignatura que lleva por título *Organización Escolar en la Educación Infantil*, y de igual forma tiene un carácter obligatorio en cualquiera de las titulaciones que se ofertan en esta Facultad.



*Fuente: captura de pantalla de la asignatura Organización Escolar en la Educación Infantil en el campus virtual*

Gracias a la posibilidad ofrecida por tres profesoras del departamento de DOE, que trabajan tres asignaturas en el mismo cuatrimestre y en la misma titulación, se ha podido acceder al campus virtual para investigar sobre los contenidos y la dinámica de trabajo de varias asignaturas, y también de la que

nos ocupa en este caso: *Organización de centros*. Entre los contenidos más destacables que se han trabajado con el cine han sido los siguientes:

- El modelo ecológico del aula: dos conceptos básicos, Educación y socialización

- Visionado de escenas de películas: ***El club de los poetas muertos (1989)*** y ***La lengua de la mariposa (1999)***.

Tras el visionado de escenas de estas dos películas el alumnado tenía que identificar ambos conceptos en un debate argumentado: educación y socialización. Esta actividad tuvo lugar el 21 de febrero de 2013, en la primera semana de clases. Fue una sesión conjunta de dos asignaturas: *Didáctica y Organización Escolar*.

Las actividades con cine en cada una de las asignaturas las proponen conjuntamente, aunque P23 es reconocida por sus compañeros de departamento como una persona que realiza buenas prácticas con cine.

Estas asignaturas que trabajan de forma conjunta proponen un documento en el campus para realzar una práctica con cine. La misma consiste en la lectura de un relato y el visionado de una película, ofreciendo dos documentos que sirven de propuesta tanto de lecturas como de películas.

También aparecen las siguientes películas, escenas de películas, y fichas, tal y como aparecen en el campus:

Escena película: *A las cinco de la tarde*

Ficha: *La lengua de las Mariposas*

*Club de los poetas muertos*

*Escenas club de los poetas muertos*

*Escenas Lengua de las mariposas*

**Escenas: *El Club de los Poetas Muertos (1989)***

Es un trabajo editado por P23, en el que acorta la película desde los 124 minutos originales hasta los 25 minutos de duración, donde aparece la selección de las escenas que al docente le interesa ver. A continuación aparece una descripción de escenas con el minutaje:

11" cambio de escena.

1'20" Presentación del profesor Keating, el profesor sólo se levanta y saluda.

1'40" Escena con el padre. El padre es muy autoritario, y dirige por completo la vida del hijo.

3'26" Escenas sobre el primer día de varios profesores, donde también aparece el de Literatura.

5'08" Escena en la que el profesor explica el concepto *Carpe Diem*. Rompe por completo la dinámica del centro, y con ello los esquemas que el alumnado tiene respecto a la educación.

7'33" Escena saliendo de la clase anterior, donde explicaba el término *Carpe Diem*.

8'18" Escena que tiene por objeto la explicación sobre lo que es la poesía según el libro. Les pide a los alumnos que arranquen la página. Les hace reflexionar, armándose un gran alboroto en la clase. Otro docente llega a clase para llamarles la atención, pensó que los chicos estaban solos.

13'44" Escena en el comedor con los profesores. Conversación entre un profesor, el que le interrumpió durante la clase en la que arrancaban la página del libro de texto en la que se definía lo que es la poesía. Y hablan sobre lo acontecido.

[Ni alumnos, ni profesores están acostumbrados a nuevas experiencias educativas, ya que se trata de un centro de tradición conservadora fuertemente

arraigada. Los roles de alumnos y profesores están muy definidos, no existiendo un campo de cultivo para el cambio de perfil docente].

15'10" Explica lo que era el club de los poetas muertos.

16'05" "¿Por qué he subido aquí? Para ver las cosas de un modo diferente". Todos van subiendo a la mesa del profesor. Les pide que hagan una poesía.

18'45" Escena en el campo de fútbol. Recitan su poesía y chutan con una pelota.

20'18" Desfilan en fila de a tres cantando al unísono lo siguiente: "según dicen por ahí, los poetas son así". El profesor les explica la importancia de mantener las propias convicciones frente a los demás. Socialización y ser individuos.

22'27" Un alumno recita una poesía sobre el amor. Cada uno recita su poesía. Anima a un alumno a que recite la suya, le ayuda a que tenga confianza en sí mismo. Y le hace despertar al poeta que lleva dentro ese chico introvertido. [Método socrático: mayéutica].

Las risas del grupo hacen que no sea capaz de expresar sus sentimientos a través de una poesía.

25'35" Termina.

### **Fragmentos de la película: *La Lengua de las Mariposas* (1999)**

Estos fragmentos aparecen en un solo montaje realizado por P23. Tiene una duración de 28'15". A continuación aparece una descripción del montaje con el minutaje.

1'10" La madre le presenta su hijo al maestro en el patio, o plaza del pueblo, y acto seguido entran a clase.

3'38" Los niños se ríen.

3'48" Por la noche están buscando al niño, que se ha escapado. El niño se quería ir a América.

5' Don Gregorio, el maestro, de izquierdas y republicano, le pide perdón al pequeño Moncho.

5'40" Nuevo compañero, nueva presentación de Moncho, el maestro lo sienta al lado suyo.

7'05" Viene el cacique del pueblo a quejarse de la poca formación de su hijo. Y le trae unas gallinas, diciéndole "esmérese con el chico, que no le pesará" También le dice que le hace falta más mano dura.

9'35" Escena en la cocina de Moncho con la madre, explicándole éste cómo es el profesor. Y como ha devuelto los capones que el cacique le había dado.

10'55" Conversación de las mujeres criticando la República cuando salen de la Iglesia. Y exposición del cura, que culpa al maestro de la falta de la pérdida de vocación de Moncho.

13' El maestro les habla de la lengua de las mariposas. "Es finísima".

13'50" Salen al campo a observar los seres vivos. Y les explica cuando ven una mariposa porque tienen las mariposas esas lenguas, para sacar el néctar de las flores.

[Clase vivencial en la naturaleza].

15'50" Escena en la casa del sastre cuando el profesor le lleva a su hijo a casa.

17'30" En la cama: conversación del matrimonio. La mujer del sastre, madre de Moncho, criticando el anticlericalismo de la República.

18'30" El maestro y el niño conversan. [Desarrollo de la capacidad reflexiva del chico].

19'20" El maestro en un huerto haciendo de hortelano. Conversación con Moncho que pasaba por allí. El niño le pregunta sobre el infierno. El profesor dice "A veces el infierno somos nosotros mismos". Se refiere al odio, y a la falta de civismo de las personas. Recuerda las sabias palabras del existencialista francés Jean Paul Sartre, para quien el infierno eran los otros.

20'58" El alcalde republicano homenajea al maestro que se acaba de jubilar. El maestro da un discurso sobre la libertad. El cacique se marcha disgustado. [Lógicamente libertad y caciquismo sólo tienen en común el sentido político-económico del concepto liberalismo].

23'10" En la plaza Moncho juega a la pelota. Comienza la guerra.

24' En la casa del sastre, padre de Moncho, queman todos los papeles sobre la república y documentos de filiación a corrientes republicanas.

25'05" Sacan a los republicanos presos. Y todos le insultan, incluso los niños que no entienden por qué se le insulta a ese maestro tan bueno.

28'15" Fin de los fragmentos.

A continuación se exponen algunos comentarios realizados por el profesorado de los departamentos de DOE y THE respecto a los contenidos que son abordados por estas y otras películas.

*En Educación está todo interrelacionado. Entonces, yo no diría que hay un contenido concreto, sino que yo creo que se puede trabajar la metodología, la evaluación, la relación alumnado-profesorado, se puede trabajar el tema de emociones, sentimientos, la relación padre-hijo... Hay muchísimos campos relacionados. Es que la Educación está en todo. Es verdad que hay muchas películas que se utilizan aquí en la Facultad, porque dan mucho de sí. A veces, no tienen que estar en un contexto únicamente del aula, sino que puede estar perfectamente fuera del contexto del aula (P9-THE-01-24').*

Cuando hablamos de la organización de centros hablamos de metodología en la medida en la que se está interpretando el marco de acción del currículum, que incluye la organización espacial, pero también temporal, y cómo todo ello

condiciona la experiencia educativa, y el marco de relaciones que se establece entre alumnado y profesorado.

*Relaciones entre el alumnado y el alumnado-profesor de la etapa de Infantil, que es la que están analizando ellos. Claro, en el marco de relaciones, cuando ellos hablan de su experiencia, la relación es fundamental. O sea, eso sale, ¿no? Entonces, eso hay que identificarlo. Cuestiones que tienen que ver con el entorno, las relaciones con el entorno... o sea, eso son casi todos comunes en la mayoría, dicho de una forma o dicha de otra, pero aparecen de manera habitual (P6-DOE-02-23').*

Respecto a la organización del espacio, se pueden apreciar en las películas cómo predominan las filas individuales, y la ausencia de trabajos en grupo o debates colectivos, salvo en el caso de lo que practica el profesor de Literatura en la película *El club de los Poetas Muertos* (1989), e incluso en este caso, el profesor es el que interpela constantemente a los alumnos, con un debate dirigido en todos los sentidos por él.

*De Organización [de centros] no hay mucho vídeo. Pero se podrían trabajar. Bueno, cuando trabajamos el espacio y el tiempo, en Organización, sí que hay un vídeo de la escuela de la fundación educativa (...) que es una escuela de Ecuador que organizan el espacio y el tiempo de otra forma. Es un documental, y lo solemos poner. Hay un fragmento (...) donde explican cómo tienen organizado el espacio y el tiempo en Educación Infantil (P36-DOE-01-07').*

*Es una historia muy tradicional, muy positivista, y cómo el contenido, en muchos casos, está vinculado también a la forma en las cuáles nos relacionamos en el aula, cómo se construye y se distribuyen los espacios en el aula, y no solo en el aula, sino en el propio centro educativo (P20-DCCSS-01-03').*

También se pueden apreciar los distintos tipos de culturas que reflejan la organización del centro y que se pueden trabajar mediante la película *Hoy empieza todo* (1999). Se tuvo ocasión de asistir a la proyección de la citada película, y el trabajo que se hizo con posterioridad, donde se anotó en el diario de campo parte del debate centrado en los tipos de culturas:

*Cultura institucional o cultura organizativa. Si queréis conocer esta cultura ¿A qué documento tendréis que acudir?*

*Al plan de Centro*



*P- ¿Y dentro de él, a cuál?*

*Al ROF.*

*P- A parte de la cultura institucional ¿Conocéis los demás tipos de culturas?*

*Cultura docente: son los distintos tipos de docentes que hay.*

*Cultura experiencial: La experiencia también se lleva a la escuela. ¿Creéis que yo que soy de Miraflores de los Ángeles, puedo traer la misma experiencia que Olga, (que es de Fuente Olletas)?*

*Cultura social: que son convenciones sociales. Son todos esos valores que provienen del ámbito social, que a veces las conocemos, y otras no.*

*Cultura crítica, que se identifica con el conocimiento científico (diario de campo, observación, martes, 11 de diciembre de 2012, p. 61).*

Otras cuestiones que se abordaron en esta práctica fue la de identificar los diferentes miembros de la comunidad educativa, así como la descripción de las posturas que toman en esa comunidad sus protagonistas. Lógicamente la del director está muy clara, no así las adoptadas por otros personajes del film.

*El tema es la Cultura Institucional, y es un tema complicado pero que a través de esta película hay cantidad de ejemplos que ilustran bien lo que es la Cultura Institucional. Entonces, yo puedo explicarles a mis alumnos lo que es la Cultura Institucional, pero creo que si lo ven a través de una película que puede removerles, pueden ellos además sentimentalmente ver una película y además asociar las escenas, creo que pueden entenderlo, y les puede ayudar a recordarlo más tiempo (P15-DOE-01-15').*

Este tipo de reflexiones también se pueden realizar con otras películas de corte educativo, de hecho en cualquier película donde aparezca una escuela se puede analizar cómo se organiza todo en torno a ella: espacios, tiempos, relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, influencias ejercidas a nivel interno y externo, que suponen impedimentos o impulsos, pero que siempre influyen en la organización. Esas realidades nunca se presentan como asepticas para la organización del centro.

### V. 5. Aspectos educativos: modelos educativos

Resulta una tarea poco grata coger el bisturí y comenzar a “cortar”, a seleccionar cuando se están tratando los modelos educativos, o cuando se aborda la organización de los centros, o la inclusividad. Este ejercicio de discernir para separar lo que en la realidad aparece tan unido puede ser una tarea demasiado analítica para una persona aleccionada y ejercitada en presentar tareas contextualizadas y globalizadoras. En cualquier caso, no será este investigador, amante de la filosofía, quien eche por tierra el *Discurso del Método*, obra publicada en 1637 por Descartes, y que introdujo al mundo occidental en lo que se ha venido en llamar el racionalismo moderno.

*Entonces, hay muchas cosas que se van enlazando, y que aunque lo que tú quieras es ayudar al alumnado a pensar sobre un modelo educativo, sobre cómo se aprende y cómo se enseña, pues eso al final está enlazado con otras muchas cosas. Y es importante que el alumnado lo vea eso en contexto, que no vea: el modelo educativo de molde, la educación como molde (...) digamos que está rodeada de otras muchas cosas (P11-THE-01-11’).*

En cualquier caso, analizar no es otra cosa que separar las distintas partes de un todo, es una buena práctica pues requiere conocer con exactitud cada una de las partes que conforman la realidad escolar, y saber identificarlas. De esta forma se puede actuar sobre ella. Sin embargo, el alumnado tiene que aprender a contextualizar esos aprendizajes presentados como conceptos.

*Digo: voy a hacer un concepto, voy a hablar de la educación a diferencia de la socialización, por ejemplo. Vale, tú haces el concepto, pero es que el concepto, en la realidad, no está. En la realidad, educación y socialización están todo el rato en conexión.*

*Entonces, digamos que el concepto te puede ayudar para entender determinada cosa, pero luego, tú tienes que saber que el concepto no está en estado puro en ningún sitio, no existe en la realidad (P11-THE-01-12’).*

Con el visionado de estas las películas mencionadas en párrafos anteriores el alumnado tiene la oportunidad de vivenciar todo ello, alcanzando un aprendizaje significativo, puesto que viven con los personajes una realidad que nunca se presenta en compartimentos estancos, de esta forma, lo que ellos

aprenden, a menudo como “capítulos” de una asignatura, está condicionado por una realidad donde todo está interconectado.

*Y eso, no solo el cine, las prácticas, claro, tú le enseñas una teoría, y cuando después van a la práctica, dicen: “pues lo que me han enseñado no me ha servido para nada.*

*¿Por qué no te ha servido para nada? Pues porque la teoría como tal, no está en la realidad. En la realidad, está todo mezclado, ¿no? Y las películas permiten que en el aula, la gente pueda ver esa realidad que tú estás analizando, que estás ayudando que ellos analicen, que ellos la puedan ver en contexto (P11-THE-01-12/13’).*

Después de haber reflexionado sobre la relación entre los conceptos teóricos y su conexión con la realidad, y cómo se trabaja todo ello a través de las actividades con cine, es hora de abordar los modelos educativos vistos a través de la filmografía. Cabe destacar que hay una película mencionada con anterioridad y que trata en profundidad este tema: ***La educación prohibida (2012)***.

Han sido varias las profesoras que han proyectado esta película, lógicamente de los departamentos de DOE y THE, puesto que los contenidos que aborda el film son los propios de las asignaturas que se imparten en los mismos. Son aquellas que tienen como objeto de estudio la propia educación. Las profesoras que han proyectado y trabajado esta película durante el curso académico 2012/2013 son P5, P6 y P9. Probablemente habrá otros a los que no se ha podido tener acceso. Para no dar más pistas, y así preservar el anonimato, sólo se apuntarán los cursos, omitiendo las asignaturas en las que se trabajó la película: 2º Grado en Infantil y 3º Pedagogía.

### **Descripción de la película**

Se trata de una película en formato documental, con un hilo conductor que sirve de entramado, sin embargo realmente se tratan de varios documentales, entrelazados con la excusa de ese hilo conductor que es la historia de un trabajo que tienen que realizar unos chicos en un instituto de Argentina. Los chicos y chicas tenían que redactar un texto que sirviera como reflexión para ser leído en el acto de final de curso. Por ello es una película con un montaje en paralelo, en

la que aparece por un lado la historia de la redacción de ese texto por parte de los alumnos, donde realizan una crítica a la educación que ellos han vivido, y por otro lado, la crítica y el rechazo a la misma por los docentes, esta situación sirve de hilo conductor para introducir la parte documental de la historia.

Se trata de una película de reciente estreno, concretamente el 15 agosto de 2012, y que ni siquiera se ha proyectado en las salas, pues no tiene un carácter comercial.

Dado la duración de la película, y sus características técnicas, la misma es susceptible de trabajarse en distintas sesiones, ya que el montaje de la parte documental está dividido en capítulos, y cada uno de ellos aborda un tema educativo.

En palabras de P5: “se trata de un film denostado por algunos y encumbrado por otros muchos” (diario de campo, lunes, 26 de noviembre de 2012, p. 46). En cualquier caso pone en relieve una crítica al modelo educativo imperante en los sistemas educativos de la mayoría de países del mundo.

La parte documental está basada en más de 90 entrevistas a educadores, en 8 países de Iberoamérica, aunque también aparecen entrevistados españoles, se han visitado 45 experiencias educativas. Esta producción ha sido financiada por 704 coproductores a través de internet.

Una producción de distribución libre con más de 900 proyecciones independientes y más de 8.000.000 de reproducciones en la red. Decenas de entrevistas realizadas a pedagogos y docentes de diversos países de Iberoamérica y España, y montadas en función de las categorías. Estos docentes ejercen en escuelas públicas y privadas que llevan a cabo una innovación en el mundo educativo. Tal es el caso de las siguientes experiencias educativas con sus modelos educativos: Fundación Logosófica, basada en el autoconocimiento de la persona antes de tomar decisiones en sus vidas; pedagogía que nace en Argentina, y creada por González Pecotche; Método Montessori; Home-Schooling, que como su propio nombre indica se basa en la educación en casa o educación sin escuela; Pedagogía Sistémica; Educación Popular, siguiendo a

Freire propone una pedagogía de la liberación basada en las vivencias y en las historias personales; Educación Libre, no interferir en la toma de decisiones, ni dirigirla; Métodos de Proyectos Killpatrick, que se basa en la realización de proyectos experimentales de investigación; Escuela Nueva-Activa, en el que los alumnos son actores activos, y el aprendizaje es vivencial; Escuela Democrática, que lleva los principios democráticos a la estructura escolar mediante asambleas y con el voto del alumnado; Pedagogía Waldorf, para Steiner cada ser humano encuentra su esencia a través de la creatividad, el arte, el movimiento; y por último Reggio Emilia, que se basa en la creencia de que los niños pueden y tienen interés en construir su aprendizaje, negociando con lo que el ambiente les ofrece.

Sin embargo en los foros especializados se le ha criticado que casi todas las escuelas que salen son privadas, y que de alguna manera es una crítica contundente a las escuelas públicas, o al sistema de educación pública, y a los modelos educativos que en ellos se establecen.

La película cuenta con 10 capítulos, que vienen introducidos por una cita potente que invita a la reflexión. A continuación aparece un extracto de las principales reflexiones que se pueden encontrar en la película, ordenadas por capítulos, con el minutaje de cada parte.

#### Capítulo I: (a partir del minuto 5:42)

“Si buscas resultados diferentes, no hagas siempre lo mismo.” -Albert Einstein

- No es el alumno el que fracasa es el sistema el que está mal planteado.
- No buscan otro desarrollo que el desarrollo curricular, están muy centrados en los propios contenidos.

## Capítulo II: (a partir del minuto 15:04)

“Nuestro problema para la comprensión de la escolarización obligatoria tiene su origen en un hecho inoportuno: el daño que hace desde una perspectiva humana, es un bien desde una perspectiva de sistema.” -John Taylor Gatto

- Fue durante el Despotismo Ilustrado en Prusia, cuando se estableció la escuela pública, gratuita y obligatoria.
- Con ella no se pretendía la formación de ciudadanos, sino de obedientes súbditos. Buscando perpetuar los modelos elitistas y la distinción de clases.
- El modelo de la industrialización, de trabajo en cadena, se extrapola al sistema educativo. Separando a los niños por sexo, edades, un docente por materia, para unos 30 ó 40 alumnos.
- Si tengo 30 alumnos en la misma clase no puedo pretender que los 30 hagan lo mismo al mismo tiempo.
- Este sistema de cadena de montaje que nace con el taylorismo, fue aplicado tanto a la industria, como a la escuela y al ejército en diferentes países.
- Educación es el territorio donde todo el aprendizaje sucede.
- ¿Qué es educación? Lograr que la mayor cantidad de niños atraviesen los estándares de calidad, que obtengan herramientas y conocimientos que no les interesan, para superar barreras que otros les imponen. ¿No era el objetivo de la educación lograr una buena calidad de vida?

## Capítulo III: (a partir del minuto 27:28)

“No me sigan a mí, sigan al niño.” -María Montessori

- Nosotros no queremos enseñadores, queremos educadores. Ayudar a producir el normal desarrollo de una persona. Y lo primero que tengo que hacer es conocer al ser humano intrínseco, ¿Qué potencialidades trae? ¿A qué edades trae qué potencialidades?

- No es lo mismo escuela que educación.

- Educación es el territorio donde toda la enseñanza sucede.

#### Capítulo IV: (a partir del minuto 36:40)

“Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.” - Paulo Freire

- “Lo que tenemos que aprender lo aprendemos haciendo”. Aristóteles.

- Edison, cuando un periodista le preguntó: ¿Qué se siente al fracasar mil veces? Él respondió: “no fracasé mil veces, la bombilla eléctrica es un invento de 1000 pasos”.

- El currículum no está marcado en los objetivos, sino en el camino.

#### Capítulo V: (a partir del minuto 54:04)

“En realidad, sólo existe el acto de amar, (...) Significa dar vida, aumentar su vitalidad. Es un proceso que se desarrolla y se intensifica a sí mismo.” -Erich Fromm

- Uno se encuentra con dos carriles pedagógicos básicos, uno que es debo adaptar el niño a la cultura, y otro que es debo adaptar la cultura al niño. Léase derecha e izquierda pedagógica. En algún lugar del medio debe de estar la verdad.

#### Capítulo VI: (a partir de 1 hora y 7 minutos)

“Siente tu alma, escucha tu corazón” -Rudolf Steiner

- Voz en off: “todo lo que surge espontáneamente del niño es creación”.

- “Si tú no accedes al arte, no accedes a una educación integral”.

Capítulo VII: (a partir de 1 hora y 18 minutos)

“... la Educación sin libertad, da por resultado una vida que no puede ser vivida plenamente.” -Alexander S. Neill

- “El profesor no impone sino que propone”.

- “Ellos deciden cuando van a salir, cuando están listo”.

- “En cada actividad debería de ser el niño el que evaluara cómo se siente haciendo esta actividad”.

- “Grupos trabajando de forma independiente. Esto ocurre en escuelas rurales”.

- “Las distintas edades crean las posibilidades de la ética”.

Capítulo VIII: (a partir de 1 hora y 32 minutos)

“Todo vivir humano ocurre en conversaciones y es en ese espacio donde se crea la realidad en que vivimos.” -Humberto Maturana

- “En este capítulo se plantea el problema de las estructuras de poder en las escuelas”.

- “Una persona disciplinada es una persona que aprendió a controlar cara al exterior”.

- “Vamos a abordar el problema juntos”.

- “Con el coordinar se decide el currículum, pero todas las cosas pequeñas de ese currículum las decidimos entre todos”.

- “Se discute en asamblea, se toman decisiones colectivamente”.



- Voz en off: “los niños deciden los roles de ellos mismos”.
- “Se trabajan en ruedas”.
- “Educación sin escuela es también llamada Educación en Casa”.
- “No necesariamente tiene que estar en la escuela”.

Hacia el final del capítulo se retoma la trama de la película en la que los chicos, autores del texto crítico con la educación recibida en el instituto, discuten con los profesores sobre el sentido del mismo.

#### Capítulo IX: (a partir de 1 hora y 46 minutos)

“Poco a poco se fueron despojando del falso ropaje con que las había vestido la escuela normal, dulcificaron su voz y la mirada, y se sentaron entre los niños para conversar con ellos y para escucharlos conversar.” -Olga y Leticia Cossetini

- ¿Cómo me siento yo cuando enseño? Me siento en paz, o me siento en conflicto.
- Si el docente no es feliz cuando educa no está educando.
- ¿Cómo puede un docente ser feliz con su trabajo si él supone un número para la administración?
- Donde hay amor hay respeto, y donde hay respeto hay la posibilidad de la educación.

#### Capítulo X: (a partir de 1 hora y 58 minutos)

Los ideales no tienen lugar en la educación porque impiden la comprensión del presente. Podemos prestar atención a lo que es sólo cuando dejamos de huir hacia el futuro.” -Jiddu Krishnamurti

- Voz en Off: “Adoptamos una gran cantidad de objetivos y expectativas que realmente no son nuestras”.

- “Mi hijo tiene que ser como yo quiero que sea”.
- “Para él todo es nuevo, no hay nada viejo”.
- “Qué teoría dice que hay que escolarizar a un niño a los 3 años”.
- “Los niños se sienten aparcados, mientras nosotros hacemos cosas interesantes”.
- “Un niño que no fue amado difícilmente va a aprender a amar”.

En las escuelas todos tienen que hacer lo mismo, y hacerlo igual de bien. El sistema educativo es un sistema de exclusión social. Van categorizando a las personas, excluyendo a determinados alumnos.

P6 escribe en la pizarra una obra al hilo de la proyección de esta película:

Smith, F. (1994). *De cómo la educación apostó por el caballo equivocado*. Buenos Aires: Digné.

En la parte documental aparecen frases contundentes mediante voz en off y que sirven de introducción o conclusión a los capítulos de la obra, además de las citas de pedagogos de varios países del mundo. Sirva como ejemplo las siguientes que resultaron especialmente generadoras de debate en el transcurso de los cine-fórum.

Respecto a la obra, se hace necesario incidir en el hecho de que dada su extensión y estructurada, sería recomendable el visionado de los mismos en distintas sesiones, ya que un uso secuenciado de la obra no resta protagonismo al potencial educativo del film, puesto que el mismo está en los contenidos educativos, y no en la sentido estético de la obra artística.

En cualquier caso cabe destacar, que la mayor virtud de la obra es su carácter motivador y ejemplarizante respecto a las posibilidades de realizar prácticas educativas innovadoras, puesto que los modelos educativos no son cuerpos cerrados, y están en manos de la comunidad educativa en su conjunto, de forma que si se consiguen aunar perspectivas se pueden transformar los

modelos imperantes hacia otros que centren su atención en una educación más humanizada y humanizadora. Esto es algo que hace explícito P5 y P6 en los siguientes párrafos:

*Y lo otro, es un contenido más de crítica a los modelos educativos, al llamarse “La educación prohibida”. ¿Por qué, si se sabe qué es lo mejor, se sigue haciendo lo mismo? Y eso, la película lo refleja bien: que son posibles otras estrategias, otra metodología y otras propuestas. Lo que pasa es que esas propuestas suponen tiempo, suponen esfuerzo, suponen otro compromiso, y ni todo el profesorado está dispuesto, ni todas las administraciones, porque no se trata solo del profesorado. Yo creo que aquí no se escapa nadie. Te está mostrando una realidad. ¿Y quién no deja que sea posible otra Educación? Serán los gobiernos, pero también los profesores, que no quieren hacerlo, que eso también es la otra cuestión (P5-DOE-01-29’).*

*Nuestra idea era que tuviesen acceso a otra forma de ver la escuela. En mi opinión, tienen que visualizar otras posibilidades. Comenzamos comentando en clase que el sistema educativo está muy estructurado. O sea, tiene un diseño ya hecho, hay un proyecto de escuela y sociedad implícito en el sistema educativo, de forma que cuando ellos empiezan a trabajar o cuando (...) lo que aparece es el proyecto instituido en la escuela. Pensar en la escuela desde otro punto de visto es complicado, porque los esquemas están estructurados. Así tú les puedes poner a leer un libro de Montessori, pero el libro de Montessori lo lees y dices, qué estupendo, pero ahora cómo esto se traslada a una situación real y práctica (P6-DOE-01-13/14’).*

Los modelos educativos que se pueden apreciar en los contenidos que se trabajan en algunas asignaturas, y que se pueden ver en la película ***La educación prohibida (2012)***, son los relacionados con la enseñanza en libertad a través de un currículum abierto, y basados en la enseñanza cooperativa. P6 destaca, entre otras cuestiones que están íntimamente relacionadas con esta enseñanza en libertad, las siguientes: las relaciones basadas en el respeto.

*Relaciones entre el alumnado y el alumnado-profesor de la etapa de infantil, que es la que están analizando ellos. Claro, en el marco de relaciones, cuando ellos hablan de su experiencia, la relacione es fundamental. O sea, eso sale, ¿no? Entonces, eso hay que identificarlo (P6-DOE-02-23’).*

Un currículum abierto que permita focalizar el modelo educativo hacia la innovación, pero no únicamente tecnológica sino humana, que ponga en el

centro al niño, y que todas las respuestas educativas giren en torno a un respeto profundo al infante.

*Aparece un tema también importante, que trabajamos mucho de la concepción de niño, qué es un niño. ¿Alguien al que hay que protegerlo? (P5-DOE-01-46').*

*Me parece que ha sido una constante en la película la idea de respeto al niño como sujeto. Dentro de la orientación nuestra, la idea de sujeto es fundamental. [...] La idea de sujeto, la subjetividad y la relación. Esos son los dos elementos sobre los que estructuramos nuestra visión. El sujeto y la construcción que el sujeto hace de su visión del mundo. Entonces, no es a partir de un currículum establecido de lo que tiene que aprender, sino que nosotros entendemos que cada niño o cada persona elabora una visión, y esa visión del mundo es su conocimiento del mundo, y no es tanto los saberes que ha aprendido en la escuela. Las reglas matemáticas, o la lista de reyes, o la lista de los ríos, etcétera, eso no es el conocimiento que tiene del mundo, sino que el conocimiento del mundo es lo que él experimenta, elabora y construye para manejarse y estar en el mundo (P6-DOE-01-21').*

Otro de los aspectos que se pueden trabajar a partir del visionado del film es la concepción de escuela como comunidad, en el que todos estén implicados en su desarrollo.

*[Los contenidos nucleares que se abordan con la película “La educación prohibida”], creo que el tema de la metodología, de aprendizaje, la formación del profesorado, la concepción no neutral de la Educación. En este caso, también aparece aquí la participación de todos los actores en esta película: todos son familia, alumnado, profesorado, todos tienen presencia en la comunidad educativa, todos son susceptibles de decir qué Educación quieren. Entonces, aparece la idea de Comunidad Educativa (P5-DOE-01-46').*

Para P5 y P6 la subjetividad es un elemento esencial en la relación con los otros. Subjetividades en contextos que posibilitan la cooperación en entornos distintos de aprendizaje, que posibilitan el respeto necesario y la cooperación en trabajos colectivos, partiendo de la concepción del niño. Esto es algo que los futuros docentes tienen que comprender con el visionado y el debate de la película.

*Los contenidos de la asignatura que nos preocupa, es decir, [nombre de la asignatura], justamente a través de ponerles en situación de ver las dimensiones que trabajan en la clase puestas en una pantalla con situaciones más o menos distintas pero que abarcan el mismo tema, o sea,*

*que no son un discurso del profesor sino que lo están viendo proyectado con otra gente, con otras experiencias, con otras dimensiones, entonces ellos pueden abrir más su campo de acción (P6-DOE-02-1').*

En la película hay un concentrado contenido teórico sobre la escuela, de cómo ha existido y de cómo ha funcionado, desde una perspectiva histórica y social, pero también política y educativa. Rompe con otras películas de contenido educativo en cuanto al formato. En este film se muestra la historia de las escuelas como explicación a los actuales sistemas educativos imperantes, con su correspondiente apuesta por unos determinados modelos educativos. A nadie se le puede escapar el hecho de que todo ello tiene que ver con una forma de entender al ser humano y su paso por la vida, por lo que las apuestas que se hacen desde los “representantes” políticos no están exentas de ideología, todo lo contrario, entienden la vida de una forma, y proponen un modelo educativo en consonancia con esa concepción.

*Yo creo que estos son los valores importantes de esta película [“La educación prohibida”]: demostrar distintas realidades educativas, de poner en relación distintas experiencias de un contexto social y de otro, con un guión detrás que es de denunciar los sistemas educativos. Yo la he visto como una película de protesta, una película que no es simplemente de mostrar, sino que va mostrando pero con un sentido (P5-DOE-01-09').*

*Un objetivo [al proyectar la película “La educación prohibida”] era conocer otras experiencias, salir un poco de este egocentrismo en el que estamos todos. Porque parece que lo que se hace en el lugar en el que uno vive (o lo que no se hace) es lo que vale. Y ahí hay muchas experiencias de distintos lugares, pero muchísimas experiencias de otros continentes. Entonces, por un lado es conocer experiencias diversas de otras alternativas metodológicas, pedagógicas (P5-DOE-01-25').*

Las propuestas que se observan en la película tampoco están exentas de ideología, la diferencia estriba en el lugar donde coloca el acento, en el niño, o en el modelo económico. Formamos a los niños para que encajen en el modelo económico, o formamos a los niños para que desarrollen una creatividad que permita transformar el modelo económico. ¿Nos centramos en la reproducción de los modelos o en el desarrollo de los mismos?

*Por un lado cómo surge la escuela. Hay explicaciones de por qué el niño es considerado como es considerado, de por qué es posible trabajar de otras maneras. Qué fundamentos sociales, psicológicos, antropológicos.*

*Porque es una mirada global. Eso me pareció importante, porque trabajamos el conocimiento de manera muy fragmentada: ahora toca Psicología, ahora toca Pedagogía, ahora toca Sociología. Y yo creo que “La educación prohibida” es una apuesta poliglobal de distintas perspectivas que fundamentan de alguna manera la educación (P5-DOE-01-25’).*

Otra película proyectada con asiduidad por el profesorado de DOE es **Ser y tener (2002)**, con la que se puede observar cómo trabajando con un modelo de enseñanza-aprendizaje de tipo tradicional, se pueden hacer cosas distintas cuando el profesorado se lo propone. Aun en una metodología tradicional permite actividades creativas, además de unas relaciones basadas en el respeto y en el afecto, como se evidencia en el siguiente texto:

*Pueden hacer muchas actividades, y pueden tener una experiencia que no sea simplemente: yo llego, enseño con una ficha una determinada tarea y punto, sino que vean que aunque tú tengas un perfil profesional de tipo profesional, también puedes adaptarlo a tener buenas relaciones con el alumnado, ser cariñoso, tener una interacción con los padres positiva... Que no por ser una metodología tradicional, tenga un estilo totalmente tradicional, rígido y separado del alumno P17-DOE-01-02’).*

Otros contenidos que aborda la película y que son susceptibles de trabajarse en distintas asignaturas relacionadas con la Educación Infantil y Primaria son las siguientes: período de adaptación, resolución de conflictos, evaluación, escuelas unitarias, relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, y algunos otros aspectos que expone P17 en el siguiente texto:

*En esa película [“Ser y tener”] se ven muchísimos contenidos que nosotros trabajamos en la asignatura; [nombre de la asignatura], y se ve un poquito del periodo de adaptación, se ven las diferentes metodologías que se trabajan o que se pueden trabajar en el aula, se ve resolución de conflictos, se ve interacción entre iguales, se ven maneras de evaluar, se ven tanto autoevaluación como hetero-evaluación como co-evaluación (P17-DOE-01-02’).*

Otras veces la temática se centra en escuelas enclavadas en lugares socio-económicamente deprimidos, en películas como **Hoy empieza todo (1999)** o **Diarios de la calle (2007)**, se observan experiencias escolares en entornos típicamente marginales. Pero, ¿qué conceptos fundamentales se pueden trabajar con esta película? ¿Qué aspectos de la escuela se trabajan en

asignaturas impartidas por los departamentos de DOE y THE se pueden ver en la película?

*Cuestiones que tienen que ver con el entorno, las relaciones con el entorno... o sea, eso son casi todos comunes en la mayoría, dicho de una forma o dicha de otra, pero aparecen de manera habitual. [...] El tema de la familia (P6-DOE-02-24').*

Algunos profesores trabajan los contenidos mediante una metodología basada en proyectos. Cada tres semanas se comienza un nuevo proyecto en clase. La película **Diarios de la calle (2007)** se ha trabajado en el tercer proyecto, que lleva por título: “¿en qué consiste crear las mejores condiciones para que el alumno aprenda”?

*Ese es un proyecto fundamentalmente centrado en metodología, pero no solo en metodología; crear las mejores condiciones para que el alumno aprenda es una cosa compleja, que tiene que ver con el método en sí, pero también tiene que ver con qué contenidos se seleccionan, por qué esos contenidos y no otros, de qué manera se puede motivar al alumnado para que le interese trabajar en tu asignatura, [...] cómo se puede organizar el aula... Es decir, en qué consiste crear las mejores condiciones para que el alumno aprenda, es una cosa compleja que tiene que ver con la interrelación de todos esos elementos que acabo de mencionar: contenidos, metodología, elementos de motivación, papel del alumno, papel del profesor, etcétera (P18-DOE-01-04').*

*[En cuanto a qué contenidos se han tratado con la película “Diarios de la calle”, han sido]: tipos de docente, tipos de escuela, tipos de aprendizaje, la enseñanza, la evaluación (GD-P23-DOE-01-A2.20/25-06').*

Películas como **El club de los poetas muertos (1989)** y **La lengua de las mariposas (1999)** se suelen utilizar para trabajar los conceptos de Educación y Socialización, pero también aspectos como la mediación del docente respecto a la disciplina, los contenidos y el alumnado.

*En el caso por ejemplo de la película “El club de los poetas muertos”, que yo la he usado bastante en clase, sobre todo en el Máster, porque hay algunas escenas que son fantásticas para ejemplificar por ejemplo lo que significa la mediación, es decir, el trabajo del docente como mediador entre la disciplina, el contenido que en su caso era la literatura y los estudiantes, y cómo encuentra la manera, busca o tiene una manera particular de hacer esa mediación, de buscar, de enlazar y acercarse a los estudiantes, en su caso a la literatura, y como le da un sentido a la poesía como un recurso fundamental para vivir, no para tener éxito, no para*



*traducir en posiciones de prestigio, no para traducir en credenciales que luego pues les ayude a ser mejores banqueros o ingenieros o lo que fuera, sino para el disfrute personal o para el enriquecimiento personal (P10-DOE-01- 11/13').*

La película **Los chicos del coro (2004)** es otro clásico en los departamentos de DOE y THE. Se proyectó en la llamada Semana 0, que se lleva a cabo en la primera semana de curso para los alumnos y alumnas de nuevo ingreso. Se asistió a la proyección de la misma y a dos sesiones de cine-fórum que tuvieron lugar con posterioridad, coordinados por P5 en un aula, y P6 en otra clase, ambas del departamento de DOE.

*Los coordinadores contextualizan el film para poder entenderlo mejor. 1949, periodo de postguerra en Francia. P5 afirma que se trata “de un sistema educativo muy sancionador, muy estricto”. Se trata de un reformatorio, donde hay un calabozo. Lanza preguntas que invitan a la reflexión como: ¿en qué convierte al niño el sistema de castigo?*

*P6 va guiando el debate hacia los centros de interés, hacia los aspectos más didácticos de la película. Hace reflexionar sobre los castigos y otros aspectos del film con preguntas como: “¿No les parece una paradoja hablar de castigo educativo?”*

*También insiste en que se analice el nombre de la institución: Fond de l'etant, “El fondo del estanque”, ya que está llena de simbolismo, y aparece en primer plano este nombre. (Diario de campo, observación, jueves, 27 de septiembre de 2012, p. 5)*

Todo ello evidencia que los conceptos de modelos educativos están presentes en la película a través de otros conceptos como: las relaciones entre castigo, educación, libertad, y todo ello en relación con el contexto histórico.

También fue proyectada por P11, del departamento de THE, durante el primer cuatrimestre del curso académico 2012-2013. P11 explica los contenidos que trabaja con la película: adiestramiento, socialización, educación, manipulación, instrucción, además de otros temas como los diferentes modelos educativos.

*Después lo que hacemos es ver los grandes modelos educativos que ha habido a lo largo de la historia. Pues el modelo en el que se ve la educación como molde, el modelo en el que se ve la educación como*



*enseñanza, el modelo en el que se ve la educación como libre desarrollo, y el modelo de la educación como iniciación.*

*Todos esos modelos, están en la película. Entonces, lo mismo que se pueden ver los procesos pequeñitos de, pues aquí está condicionando, aquí está manipulando, aquí está..., también pueden ver qué hay debajo, digamos, qué cosmovisión hay de la educación debajo de las actuaciones de la gente. Entonces, ayuda a ver, pues mira, el maestro este, su idea era la educación como iniciación. Pues los niños en su familia, pues han tenido un modelo de libre desarrollo entendido como dejar hacer, por ejemplo. O Rachan, es básicamente la encarnación del modelo de Molde, que tienen que ser las cosas como yo lo digo y porque yo lo digo (P11-THE-01-26/27').*

*Entonces, si por ejemplo, hemos estado hablando de qué es manipular, pues en la película pueden ubicar dónde está la manipulación. Si hemos estado diferenciado el adoctrinamiento de la educación, en la película pueden ver, en esa película en concreto pueden ver procesos educativos y procesos de adoctrinamiento (P11-THE-01-21').*

Resulta una labor que entraña cierta dificultad separar lo que en la realidad aparece unido, como se ha podido comprobar con la lectura de estas líneas. En mayor medida ocurre esto cuando se trabajan los modelos educativos, pues los mismos son el resultado del tratamiento de otros conceptos, y de forma determinante, la metodología, pues es a través de las distintas decisiones que se adoptan, sobre la metodología, los contenidos, los objetivos y por último la evaluación que se realiza del proceso, donde se puede apreciar la adopción de un modelo educativo u otro.

## ***V. 6. Contenidos históricos***

Hay contenidos que son fácilmente abordables desde el recurso del cine. En las páginas anteriores hemos expuesto algunas de las películas que frecuentemente son tratadas mediante el uso del cine. Los contenidos históricos están en esta misma línea de contenidos que perfectamente pueden ser tratados con este recurso. Con poco esfuerzo se puede realizar una búsqueda de material fílmico que aborden los contenidos históricos desde este recurso. Resulta fácil encontrar páginas web cuya temática es el tratamiento de los temas históricos a través del cine.

Hay tres departamentos que ponen su atención en contenidos ligados a la Historia, dos de ellos desde una perspectiva particular: la Historia de la Educación, sus leyes, sus modelos, y los contextos donde todo ello surge. Son los departamentos de DOE y THE.

Por otra parte está la Didáctica de la Historia como objeto de estudio, que se distancia sustancialmente tanto de la primera vertiente, la Historia de la Educación, como de la Historia como objeto de estudio. Podría parecer un tema baladí, sin embargo nada más lejos de la realidad.

En primer lugar, se van a tratar los contenidos ligados a la Historia de la Educación, centrándose en dos profesoras, una de DOE y otro de THE que imparten asignaturas relacionadas con estos contenidos.

En el primer caso los datos están extraídos de una entrevista realizada a un profesor de THE sin que haya habido observación del trabajo.

*[El recurso del cine, lo utilizo concretamente en la asignatura de].  
[Nombre de la asignatura], que se da en primero de Primaria, de  
Magisterio (P22-THE-01-01).*

*Me interesa mucho que ellos vean imágenes del contexto de la época  
que yo les esté explicando. Creo que queda bastante ilustrativo (P22-THE-  
01-02).*

El visionado que se proyecta en este caso consiste en documentales educativos sobre, por ejemplo, el entorno de Madrid en la Ilustración, o determinados períodos históricos.

*[Emplear el recurso del cine] se me ocurrió ante la imposibilidad de  
hacer ver a los alumnos de primero de Magisterio de Primaria, de situarlos  
en el contexto histórico del pasado, como por ejemplo en Renacimiento,  
siglos XVII, XVIII, XIX. Entonces, aunque yo intentaba situarles en el  
contexto histórico del tema que me tocaba (...), era muy complicado que  
ellos vieran el contexto histórico (P22-THE-01-00').*

*Yo creo que los alumnos entendían con imágenes mucho más que  
cuando yo les explicaba el Madrid del siglo XVII, o el Madrid del siglo XVIII.  
La verdad es que me vino muy bien utilizar ese recurso (P22-THE-01-01').*

Con cine de géneros distintos al documental P22 utiliza la película ***La lengua de las mariposas* (1999)** para trabajar los contenidos relacionados con la Educación en la II República.

*En cuanto a cine de ficción, hemos proyectado “La lengua de las mariposas”, y el tema que me tocaba dar era “La educación en la II República”. Entonces, “La lengua de las mariposas” me vino muy bien para que ellos viajaran en el tiempo y se situaran en el contexto, en la realidad de un pueblo del norte, de la situación de un maestro, podían ver el espacio escolar, la construcción de la escuela, disposición del mobiliario a través de imágenes. La verdad es que el cine me viene muy bien para la asignatura de [nombre de la asignatura], me viene muy muy bien (P22-THE-01-04’).*

En el segundo caso los datos están extraídos, tanto de dos entrevistas realizadas a una profesora de DOE, como de la observación del trabajo en clase con fragmentos de la película española ***El cabezota* (1982)**, del director Francisco Lara.

*Esta película [“El cabezota”] es una película que me viene perfecta. Sobre todo, para que tengan otra visión de lo que realmente nos encontramos con la bibliografía. En la bibliografía más técnica, hace una mención sobre las características de la reforma, de la ley, de un aspecto (en este caso histórico). Y queda un punto de vista bastante general. Con el visionado de estos fragmentos, quería que el alumnado viera, se contextualizara, viera los paisajes, viera esa estructura del aula, viera la forma de discutir, de relacionarse los personajes que aparecen (P26-DOE-01-03’).*

*Entonces, fue un cambio radical, por lo que intentaba dar una visión más de la sociedad, del ámbito rural, y aproveché para montar la película. En este caso, no lo he relacionado tanto con el interés del director porque no lo he entendido, no lo he visto importante para relacionarlo. Pero en el caso de que esa película se ha realizado, se ha producido, se ha hecho con el objetivo muy claro de fomentar en la sociedad y tal, sí hubiese hecho mención a eso para que vean la importancia de contextualizar aún más el alumno sobre el tema ese (P26-DOE-01-25’).*

Los alumnos coinciden en el acierto del visionado de estas cinco secuencias, pues entienden que ven más claro el contexto histórico en el que se promulgó la Ley Moyano, que con el estudio a nivel teórico de los mismos.

*A mí sí me gusta [el uso de este recurso] porque, por ejemplo, cuando hacemos el trabajo, vemos todo lo que es la normativa y el texto escrito. Entonces, la realidad social no la conocemos porque no la hemos vivido. Y*

*el cine tiene la posibilidad de que te puede sumergir en esa realidad social: tú la ves y también, como hemos comprobado hoy, puedes ver que no todo son pros en las leyes, sino que también hay unos contras, como ha sido lo que te muestra los fragmentos de la película (EG-P26-01-A4.24-01').*

*[Los fragmentos de esta película] te muestran un poco la realidad. Por ejemplo, cuando estudiamos algo (en este caso la ley), o buscamos información, y el cine nos sirve para ver más claro toda la información que hemos recogido, y que nos sirva como un recurso didáctico para comprender mejor los conceptos (EG-P26-01-A5.21-02').*

P26 proyectó para el alumnado de 4º de la Licenciatura en Pedagogía, con una duración de 16 minutos las cinco secuencias. Se trabajan contenidos que tienen que ver con reformas y políticas curriculares, donde una parte importante de los mismos tratan temas de la historia de leyes educativas. Con la película mencionada se trabajaron los siguientes contenidos:

*Ley de Instrucción Pública de 1857. "Ley Moyano"*

- 1. Análisis del contexto histórico, socioeconómico y educativo*
- 2. Principios inspiradores de la reforma*
- 3. Características principales*
- 4. Reflexión personal*

*Por consiguiente, se está hablando de la Historia de la legislación educativa. Y el bloque de contenido es la "Ley Moyano" del siglo XIX.*

*Los cuatro puntos planteados en la diapositiva son los que el profesor, junto al alumnado van desarrollando.*

*P26 apunta en la pizarra los aspectos principales de cada punto.*

***Respecto al contexto:***

*S. XIX.*

*Reino de Isabel II.*

*Alta tasa de analfabetismo.*

*Movimientos políticos.*

*Rural → Industrialización.*

*Liberalismo*



***Principios inspiradores***

*Constitución*

*Plan Pidal*

*Obligatoriedad*

*Estratificación social*

*Secularización*

*Libertad enseñanza*

***Características***

- *Centralización*
- *Inspección*
- *Gratuidad*
- *Oposición del profesorado*
- *Libertad de enseñanza parcial. La Iglesia elige contenidos también*
- *Estructura de la enseñanza (diario de campo, observación, lunes, 18 de marzo de 2013, p.109).*

Especial mención merece la escena en la que el funcionario que realiza el censo se dice a sí mismo: “España está hecha pero habría que empezar por los españoles”. Se trata de una escena que invita a la reflexión.

Es fácil que algún alumno realice observaciones sobre los nacionalismos, máxime en una España que se caracteriza históricamente por tener regiones con un fuerte arraigo de sentimiento nacionalista. En el debate al que pudo asistir el observador surgió este peliagudo asunto. Sin embargo es algo que cuando se aborda desde la razón y la tolerancia puede ser más fructífero que varias sesiones de clases teóricas. Desde el visionado de la secuencia en el debate, un alumno hizo la siguiente afirmación: “‘Que ya en el siglo XIX muchos españoles no se sentían españoles’. Sin embargo cabría realizar la siguiente

reflexión: yo creo que más que sentir, se trata de saberse español, el protagonista, más que sentirse es que no se sabe español” (diario de campo, observación, lunes, 18 de marzo de 2013, p. 111).

A continuación expongo algunas de las reflexiones que surgieron del debate que tuvo lugar después del visionado.

*Dice el señor marqués: Si queremos conservar nuestros privilegios nada mejor que una escuela estatal que los enseñe en la disciplina. El alumnado de esta clase pone de relieve este hecho. Que las escuelas públicas tenían esa función social, al servicio del sistema. Y también hoy en día dicen algunos de ellos.*

*Otros alumnos destacan algo que aparece en la película: la función de la escuela es crear buenos trabajadores y buenos soldados (diario de campo, observación, lunes, 18 de marzo de 2013, p. 111).*

### ***Didáctica de la Historia***

Este epígrafe requiere una aclaración previa, pues por un lado está la Historia como asignatura, y por otro está la Didáctica de la Historia como objeto de estudio, o lo que es lo mismo, cómo debe de ser el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia.

En el primer caso nos explica un docente de THE cómo se servía de audiovisuales para enseñar períodos históricos. En cualquier caso P22 hace hincapié en el uso de documentales para explicar el contexto histórico, haciendo poca mención a títulos de películas históricas.

*Un contenido así más complejo y más abstracto [con el que utilizo el recurso del cine], la relación que tenía Carlos III con sus ministros, que eran los ilustrados. A la hora de explicar lo que era el Despotismo Ilustrado, que es un concepto a lo mejor más complejo, me viene muy bien que vean que realmente Carlos III era un rey omnipotente y era el que mandaba, que no era un sistema democrático (era un sistema de despotismo, de política autoritaria), y me viene bien enseñarles las imágenes de ese documental por el trato que se veía que tenía el rey hacia los ministros, cómo se dirigía hacia ellos, lo que mandaba; no había consenso, no había votación. Entonces, eso sí me viene muy bien (P22-THE-01-07').*

*La verdad es que yo promuevo que [los alumnos] utilicen el cine, porque sé que en el caso de la Historia, es una asignatura que nos cuesta mucho enganchar a los alumnos, porque está muy alejado de ellos, y más una Historia de la época de Roma. Entonces, ellos se motivan cuando les dices que pueden utilizar ese recurso, porque son películas que ellos han visto. Muchos, incluso están leyendo libros de esa época. Entonces, sí les motiva, es una manera de engancharlos a la asignatura de Historia (P22-THE-01-24').*

Respecto a la Didáctica de la Historia se ha podido contar con la predisposición absoluta a la colaboración de un docente de este área, por lo que el observador ha asistido a dos sesiones donde se trabajaron dos secuencias de películas: **La historia oficial (1985)**, Argentina, con una duración de nueve minutos de secuencia; y la segunda fue **La Commune (Paris 1871) (2000)**, con menos de dos minutos de proyección de la secuencia, concretamente 1 minuto y 46 segundos de secuencia. Sin embargo, esta película producida en Francia en el año 1999, tiene una duración de 345 minutos. P20 contextualiza la película. “Es otro tipo de cine. Otro tipo de recurso’. Se trata de una película en francés, subtitulada al inglés. ‘Digamos que es un cine de carácter experimental, que lo que pretende es acudir al pasado para dar respuesta a los problemas de hoy’” (diario de campo, observación, miércoles, 27 de febrero de 2013, p.91).

Película: *La commune (París, 1871)*. Gran Bretaña.

Peter Watkins (2000). Se trata de un autor especializado en cine histórico con un fuerte componente político.

P20 menciona una página web donde se utiliza el cine como recurso, aparece expuesta en la última línea de la diapositiva de la Actividad 2, presentada por la profesora.

## ACTIVIDAD 2: LA HISTORIA EN EL CINE. LA ILUSIÓN DE LA REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD

### EN EL CINE:

- ¿Cómo se *mira* al pasado? ¿Con qué fin?
- ¿Se filma la Historia o los *textos* de la Historia?
- ¿Cómo desmontar sus discursos hegemónicos y los maniqueísmos simplistas en el cine histórico?

Montero Martínez, J. F. y Paredes Badía, I. (2011). *Imágenes de la revolución. La inglesa y el duque, de Eric Rohmer. La commune (París, 1871) de Peter Watkins.*

<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/historiatemas.htm>

Fuente: presentación de P20 en una sesión de cine-fórum el 27 de febrero de 2013

En esta página web podemos encontrar comentarios como los siguientes: “Watkins explicitando el carácter de representación de la película, multiplicando los efectos de distanciamiento, denegando cualquier posible ilusión realista, sugiriendo que nuestra mirada sobre la Historia está ineludiblemente condicionada por nuestro presente, comprometiendo también así ese pasado con nuestro tiempo” (página web cine y educación, documento en línea, [www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/](http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/)). Fragmento sacado de un libro sobre cómo el cine trata la Historia, titulado *Imágenes de la Revolución. La Inglesa y El Duque, De Eric Rohmer)/ La Commune (París, 1871), De Peter Watkins*, de los autores: José Francisco Montero Martínez e Israel Paredes Badía.

Los enlaces desde los que se accede al visionado son:

<http://www.youtube.com/watch?v=UWnePW0UWLw>

<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/historiatemas.htm>

### **Breve descripción del fragmento: La historia oficial (1985)**

Duración: 9 minutos. Se trata de un fragmento de la película. Por lo tanto se trata de un uso secuencial.



Secuencia donde se está cantando el himno argentino en una escuela. Los alumnos están con traje de chaqueta y corbata, al igual que los profesores y profesoras. Estas últimas visten muy formal, con traje de chaqueta y falda larga, y en vez de corbata pañuelo clásico.

Una profesora del colegio dice: “No regalo las notas. Me gusta la disciplina”.

La profesora de la película dice: “La Historia es la memoria de los pueblos”.

Pasa lista la profesora en clase.

P20 explica sus pretensiones con el visionado de este fragmento.

*Lo que yo intento es que revisen aquellos conocimientos históricos que tienen, y que valoren algo que no han hecho todavía (porque su formación no le ha dado oportunidad), eh... cómo la historia puede contribuir al desarrollo personal y social del alumnado que van a tener que educar en un futuro. Entonces, me permitía que en ese pequeño fragmento se replantearan qué historia se ha enseñado y se enseña, se sigue enseñando en la escuela. Es una historia muy tradicional, muy positivista, y cómo el contenido, en muchos casos, está vinculado también a la forma en las cuáles nos relacionamos en el aula, cómo se construye y se distribuyen los espacios en el aula, y no solo en el aula, sino en el propio centro educativo (P20-DCCSS-01-03’)*

La película es de 1985, y está narrando hechos muy próximos en el tiempo, entre la realización de la obra respecto al contexto histórico de lo que se narra. La obra está ambientada en los últimos años de la dictadura argentina.

P20 pretendía que vieran cómo la Historia en el sistema educativo tiene una función principalmente identitaria, de construir memoria, pero quiere evidenciar el hecho de que es la memoria de unos determinados colectivos.

*Es una Historia de la burguesía. Y eso también se ha reflejado en la forma en la cual se ve en el patio, todos uniformados, chicos de un perfil también social muy similar a ese, y cómo la maestra (que es una profesora de Historia de secundaria), también su físico, su forma de vestir, está muy vinculada al mensaje que se traslada de qué es la Historia. Les dice al principio que la Historia es la memoria, la memoria de la nación. Es una Historia oficial, es la Historia de quienes construyen la nación, que es una burguesía que tiene unos determinados objetivos políticos, y en el*

*trasfondo posterior, con el desarrollo posterior de la película (que espero que eso haya servido a alguno de los alumnos para continuar viéndola), pues se pone en cuestión esa Historia oficial en la que ella misma se ve atrapada a través de su historia personal (P20-DCCSS-01-04/05').*

Por otra parte, y dentro del cine de género histórico está **La comuna (París, 1871) (2000)**, realizado por Peter Watkins, es otro tipo de cine muy particular, pues emula el cine documental, sin embargo son actores los que aparecen, por lo que se podría catalogar como cine histórico, empero es un cine experimental, como argumentó P20 en el transcurso de una de las sesiones.

*“La comuna” es una película y no es un documental, pero es un tipo de cine más experimental, y que lo que persigue no ofrece una historia realista y no una visión del pasado cerrado, sino que lo que pretende es como si fuera un documental proyectado hacia el pasado. Construye personajes pero que pretenden ofrecer una visión objetiva, pero en realidad no, lo que pretende el autor es que la persona que ve la película, pues se construya la historia y la valore (P20-DCCSS-01-06/07').*

El director relaciona aquellos acontecimientos en relación con la actualidad, por lo que invita a la reflexión, y asume por completo lo que el docente que va a enseñar Historia debe hacer: provocar la reflexión a través de la Historia.

En este fragmento, aunque muy pequeño (menos de dos minutos), aparecía un obrero del París de 1871 que explicaba sus circunstancias sociales: estaba en paro, se buscaba la vida de cualquier manera, tenía su criterio político muy vinculado a todos los movimientos de la comuna, (que es la primera experiencia de gobierno socialista que existe en el mundo), y también conectado con la situación internacional del momento (Alemania había invadido Francia), y se sentía desamparado por el gobierno francés anterior. Además este obrero también tiene una vinculación educativa no formal, pues aparece con un niño pequeño al lado que es un vecino, y explica que él hace todo lo que puede por ese niño, le enseña a leer y a escribir para que sea un hombre. Es un obrero con clara conciencia de clase, que deja patente la importancia de la educación como liberadora de ataduras y como forma de progreso social.

*Pero sí les quise resaltar que en el cine hay sentimientos, que ahí el autor pretendía que quien ve esa película se acerque a través de los*

*sentimientos hacia esos fenómenos, y que reflexione sobre la situación actual (que en este momento yo creo que es un tema muy candente), y además, piensen en el cine como un recurso en el aula, cómo puede servirnos para revisar nuestra historia, nuestra memoria, acercarnos a ella (P20-DCCSS-01-08/09').*

En el transcurso del trabajo con esta película P20 contextualiza el film desde el punto de vista histórico, explicando ese acontecimiento histórico que se denomina Le commune de Paris.

**PELÍCULA:** Peter Watkins (2000). *La Commune (París, 1871)*. Gran Bretaña.

**Autor especializado en cine histórico con un fuerte componente político. Utopía ambientada en el pasado, que mira al futuro para la transformación social del presente.**

**Escena: Anciano entre jóvenes, reflejan desilusión y hombre con niño (1.46 min.).**

Imagen de Henri Dubrieux y el pequeño Marcel en un patio de vecinos parisino. Narración en primera persona en la que Henri relata, en tono muy humano, que vive allí, llegó a París 24 años antes, debido a la crisis económica. Recuerda 1848, reconociendo que no son las mismas circunstancias. Cuenta que fueron derrotados y humillados por los prusianos, quienes proclamaron su imperio en Versalles, el 18 de enero. Valora que lo ocurrido en París fue una vergüenza y que la recientemente elegida Asamblea Nacional, representando a las provincias, ha publicado decretos y leyes ridículas, como pagar las rentas.

Explica cómo vivieron sitiados y bajo circunstancias muy difíciles, que todos se encuentran sin dinero, piensa que podrían haber esperado y ser más diplomáticos. Muestra su miedo a estar peor, no saben hacia dónde van.

Para trabajar hace *extraños* trabajos pero principalmente escribe cartas, enseña a gente como el pequeño Marcel, el hijo de sus vecinos, buena gente. El le reprocha que es estricto cuando lo pone a leer, escribir y contar pero eso le hará un hombre libre. Muestra su preocupación de que las cosas empeoren, no sabe si reír... o será el bastardo Bismarck.

<http://www.youtube.com/watch?v=UWnePW0UWLw>

**DEBATE** (preguntas guía):

**Impresiones iniciales.**

- ¿Qué importancia tiene la imagen en la narración?
- ¿Qué tipo de relato escoge el autor y con qué fin?
- ¿Quién lo expone y cómo? ¿Qué punto de vista ofrece de ese momento histórico?+

*Fuente: presentación de P20 durante una sesión de cinefórum el 27 de febrero de 2013*

Posteriormente debaten sobre la recreación del momento histórico de la escena que han visto, y además de las preguntas guías que aparecen en la diapositiva anterior, realiza otras preguntas para reflexionar como las siguientes: ¿Qué diferencias encontráis con otras formas de representar? ¿Cómo utilizarían la secuencia?

A continuación se expone un fragmento del debate en el que los estudiantes responden a las anteriores preguntas formuladas por P20:

*Los alumnos responden a cómo utilizarían este fragmento, dice uno y los demás asienten, que se buscarían nexos de unión con el presente.*

*P20 ¿Qué nexos son esos?*

*A1 El momento de incertidumbre que vivimos hoy.*

*La profesora está de acuerdo.*

*P20: Ha salido un obrero que se enfrenta a los problemas de sobrevivir, habla de sus ilusiones, intenta ayudar a otros.*

*P20 “Gran parte de los mecanismos que empleamos para aproximarnos al pasado, e interesar a otros sobre el pasado es la emotividad”.*

*Se habla sobre el tono documental del director, tanto alumnos como la profesora.*

*Se trata de un tono documental, parece que está hecho en el siglo XIX, pero está realizado en el año 2000.*

*¿Habéis visto la escena inicial muy breve? Una persona mayor franqueada por dos mujeres. ¿Qué significado tiene?*

*Un alumno dice que han cambiado mucho los roles en la sociedad.*

*P20 Nosotros, los docentes, somos los que tenemos que aportar el significado (diario de campo, observación, miércoles, 27 de febrero de 2013, p. 93).*

Hay películas de cine tradicional como ***Senderos de gloria* (1957)** que fue uno de los ejemplos que pusieron los alumnos en el debate realizado. Sin embargo, a pesar de ser una gran película, ¿qué grado de fidelidad tiene hacia el pasado? Pues lo tiene en la medida en que narra esa historia, pero lo hace con la intención de crear y cultivar el sentimiento patriótico. Este sería uno de los contenidos más importantes a trabajar en la Didáctica de la Historia, el desarrollo de la capacidad crítica, y aprender a valorar la Historia en su relación con el presente.

*Entonces, eso hay que saber descodificarlo. Aunque sea un producto que nos guste, hay que saber descodificarlo y hay que saber diseñar que todo producto fílmico o cinematográfico tiene valores, pero que la propia escritura de la Historia está permeabilizada de valores de aquellos que la escriben. La Historia es siempre presente, como decía (...). Porque la escribimos desde el presente. Es una mirada al pasado que la escribimos desde los problemas del presente, desde lo que nos preocupa (P20-DCCSS-01-11’).*

P20 también explica cómo hace años trabajaba con la película ***Canciones para después de una guerra* (1971)**, para explicar el contexto de la España de la posguerra. Dadas las circunstancias, con esa obra sí hubo que analizarla de

forma más extensa, porque evidentemente también era una película con mucho contenido simbólico, pero sobre todo, cada imagen, cada secuencia estaba cargada de significado. Este docente reconoce y previene a sus alumnos sobre la necesidad de fijarse en cada detalle, ya que ni una sola imagen es gratuita.

*El hecho de que salga al principio un altavoz, nos recuerda a lo que era la experiencia en el momento en el que está hablando, porque es una dictadura militar. En un patio, todos los alumnos (no solo uniformados en relación a la ropa que llevaban sino en la forma en la que están dispuestos en el patio), junto a los profesores también cantando el himno, después cómo se distribuyen en las aulas, cómo se sientan (P20-DCCSS-01-13/14').*

Para este docente se trata de hacerlos pensar y reflexionar sobre el propio objeto de la Historia. Enseñar Historia es dotar de armas al alumnado de tal manera que les sirva para reflexionar sobre lo que están viviendo cada día.

*Entonces refleja lo que era también la Argentina del momento. Pero es un reflejo también de la Historia que se enseña, y las finalidades educativas que tiene esa Historia que se enseña (P20-DCCSS-01-14').*

*Ellos también pues reflexionan sobre qué tipo de historia y de historiografía, de corriente historiográfica son las que están presentes principalmente en el contenido que se enseña y dónde se ven reflejados. Cuando ella dice: "vamos a aprender", "la asignatura es Historia de las Instituciones Políticas y Sociales (más políticas que sociales)", eso ya te dice qué tipo de Historia es la que se va a enseñar. Es una Historia política oficial de los grandes hechos de la patria, la patria Argentina. Y en el fondo, seguimos enseñando la misma Historia, una Historia política. Una Historia positivista. Y lo que pretendía hacerles ver (aunque eso fuese en un contexto en concreto, la Argentina de los últimos años de la dictadura), hoy todavía, si nos vamos a un manual, a los decretos y demás, lo que se pretende es enseñar una Historia política, que nos habla de los grandes hechos políticos, de los grandes logros políticos, de los grandes sujetos políticos, pero que deja al margen otros campos de conocimiento de la ciencia estereográfica, como la historia de (...), la Historia económica, la Historia social... Todo eso está al margen del currículum de Historia (P20-DCCSS-01-15/16').*

P20 expone las siguientes presentaciones:

Actividad 1. Cine como ilustración de la historia.

La historia es la memoria de los pueblos

La historia en el cine: ¿el cine histórico como recurso didáctico?

Comenta alguna bibliografía relacionada con el cine y la Historia:

Caparrós Lera, J. M. (1997). *100 películas sobre Historia Contemporánea*. Madrid: Alianza.

Ferro, M. (2008). *El cine. Una visión de la historia*. Madrid: Akal.

Rosenstone, R. A. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel.

Para P20 la memoria es necesaria para conocer y comprender el mundo, sus instituciones políticas y sociales, desde el siglo XIX se trata de una historia nacional.

Se dice que la historia es lo que ha pasado. Que no tiene que tener moralina. Nada de valores, sin embargo los textos históricos, tanto escritos como audiovisuales están cargado de valores. Al fin y al cabo, educar es un proyecto político, y como tal es tratado por los diferentes gobiernos.

Expone las siguientes secuencias de diapositivas y las explica. Están en estrecha conexión con los fragmentos de las películas trabajadas.



Fuente: presentación expuesta por P20 durante una sesión de cinefórum el 27 de febrero de 2013



## APRENDEMOS A LEER Y A PENSAR EL PASADO

### ¿ENSEÑAMOS A ELABORAR SIGNIFICADOS SOBRE LO QUE ES LA HISTORIA?

- A. La lectura del pasado no es espontánea, ni natural, se aprende dotándolo de sentido en **textos**, historiográficos o no, que funcionan a modo de construcción intertextual o lingüística.
- A. En el pasado han vivido millones de **excluid@s**, **invisibilizad@s por la Historia**, su exclusión del relato histórico ¿a qué se debe? ¿cómo sería la Historia si fuesen protagonistas y colectivos hegemónicos en vez de marginados?

Fuente: presentación expuesta por P20 durante una sesión de cinefórum el 27 de febrero de 2013

Además de los temas expuestos, P20 y los alumnos abordan durante el debate los siguientes temas:

*Se reflexiona sobre la forma en la que se trabaja, o incluso la falta de trabajo cuando se utiliza el cine en la Educación. Llegan a la conclusión de que, a menudo, cuando se utiliza el cine como recurso se hace como algo anecdótico.*

*Como un recurso para ocupar tiempo lectivo, pero sin entrar en el trabajo que debe haber en relación a la proyección. Los alumnos son licenciados que están haciendo el máster, con lo cual se trata de un alumnado muy formado, pero que no han tenido contacto con la didáctica. En cualquier caso están de acuerdo con el uso del cine como recurso. Uno de ellos en el transcurso del debate y como respuesta a la pregunta ¿Cómo lo utilizaríais? Responde que para explicar el hombre en su tiempo pondría a Rambo. Porque al final pone: dedicado a los valientes luchadores talibanes de Afganistán (diario de campo, observación, miércoles, 27 de febrero de 2013, p. 90).*

Otros alumnos reafirman sus opiniones en el posterior grupo de discusión que lleva a cabo el investigador con varios de los alumnos. Uno de los pensamientos en los que todos los integrantes del grupo coincidieron puede verse reflejado en el siguiente párrafo:

*Algo que yo creo que da mucho resultado a la hora de enseñar el tema del nazismo, es la lectura de Ana Frank. Porque es que es un diario de una chica que está viviendo las mismas preocupaciones de novios y de no sé qué, pero en un contexto absolutamente brutal y desolador. Y eso se lo*

*acerca. Y con las películas, pasa lo mismo. Tú tienes que buscar algo que sea cercano a ellos y que no sea, sobre todo, denso. (...)*

*No tiene por qué ser una película de acción. Por ejemplo, la película "American History X", la cercanía que tiene con el alumno. El protagonista, es un chico adolescente que se enfrenta a una circunstancia concreta con el tema de los inmigrantes (...) y sobre todo con el tema de los grupos. El grupo, en la adolescencia es vital tener un grupo. Entonces, eso es cercano a ellos (GD-P20-DCCSS-01-AX-35').*

Con esta afirmación se expresa la capacidad de hacer vivir a los espectadores la Historia a través de unos personajes con los que el alumnado se puede sentir identificado.

P20 utiliza otros recursos para ayudar al alumnado a entender la Historia. Poner en juego los conocimientos de carácter historiográficos para hacer ver a través de esos recursos cómo era el pasado, cómo lo interpretamos, y sobre todo, por qué es necesario conocerlo. ¿Qué sentido tiene hoy conocer la Historia? En definitiva, la gran pregunta que se debe plantear un docente que se va a dedicar a la Didáctica de la Historia es la siguiente:

*¿Qué es enseñar Historia?*

*Hay que enseñar conceptos clave, que son los que les ayudará a entender la sociedad presente. Un concepto engloba varias ideas, se trata de pensamiento abstracto.*

*Enseñar el feudalismo debe servir para entender el presente, mediante conceptos clave, que deben ser retomados de forma cíclica. Por ejemplo entendiendo el clientelismo actual.*

*Hay que entender cómo es el pasado a través de preguntas del presente, de esta forma nos ayudará a proyectarnos hacia el futuro. Esto es darle sentido a la Historia (diario de campo, observación, miércoles, 27 de febrero de 2013, p. 91).*

Hay que conectar la Historia con los sujetos, porque la Historia la experimentamos todos: desde los grandes estadistas, políticos, economistas, militares, hasta los desfavorecidos por la fortuna. No son sólo los sujetos protagonistas de la Historia. Se tiende a ver la Historia como grandes protagonistas. La Ciencia dota de herramientas para ayudar a reflexionar sobre el pasado. Utilizando esas fuentes, esos métodos y esos recursos para enseñar



Historia. La metodología se utiliza para que entiendan cómo conocer la Historia. La Historia y la enseñanza de la Historia no están exentas de valores, de la misma forma que tampoco lo están las películas históricas, como se apuntaba con anterioridad.

Para provocar la reflexión sobre la Historia y su conexión con la actualidad podemos contar con un recurso de primer orden: el cine. Cualquiera que esté interesado puede encontrar en la red numerosas páginas que se dedican a ello, si bien una de las más importantes es la del profesor Enrique Martínez-Salanova, porque trata en profundidad numerosas películas desde una perspectiva histórica.

Se hace necesario aclarar que no sólo está la filmografía catalogada como de género histórico, pues películas etiquetadas como “de acción”, “drama”, o de cualquier otra forma, pueden ser trabajadas en clase desde una óptica histórica.

### ***V. 7. Aspectos sociológicos***

Separar los contenidos sociológicos de lo educativo o psicológico puede resultar una tarea difícil, pues las personas presentan unas características psicoevolutivas particulares que se desarrollan en su interacción con los grupos sociales, y como consecuencia de esa interacción, nos educamos de una determinada forma en esos grupos sociales y para esa sociedad. En cualquier caso se realizará esta separación de la forma más coherente posible, pero siendo consciente de que en la práctica, en muchas asignaturas impartidas en los departamentos de DOE y THE otorgan gran importancia a estos contenidos, aun no formando parte en algunos casos de los contenidos curriculares establecidos de forma preceptiva.

En párrafos anteriores se explicaba cómo las emociones de los profesores en el ejercicio de su trabajo afectan en el desarrollo del mismo. P10 hablaba de la importancia del ejercicio de introspección para intentar racionalizar lo que es emocional y que, en ocasiones, impide un buen desempeño de la profesión.

P11 alerta sobre la dificultad de separar esos contenidos cuando se utiliza un recurso como el cine, pues el cine presenta realidades, “un trozo de vida” como afirma P27. De esta forma, este recurso es excelente para enseñar la realidad, para “enseñar a vivir” en ella, y es en esa capacidad globalizadora de presentar la realidad en su contexto donde radica su éxito. Sin embargo, realizar la tarea inversa resulta una tarea con un grado de dificultad considerable. Este es el ejercicio que se realiza con más frecuencia por parte del profesorado de este Centro, como se puede apreciar en la categoría que lleva por título “método deductivo”.

*Si [educar] es aprender a vivir, los materiales con los cuales tenemos que educar y en los que los tenemos que educar tienen que ser extraídos de la vida. Por lo tanto, cada vez que introducimos el cine, una película por ejemplo, en una clase, entiendo que lo que estamos introduciendo es un trozo de vida (P27-THE-01-01’).*

*Digo: voy a hacer un concepto, voy a hablar de la educación a diferencia de la socialización, por ejemplo. Vale, tú haces el concepto, pero es que el concepto, en la realidad, no está. En la realidad, educación y socialización están todo el rato en conexión (P11-THE-01-11’).*

En asignaturas impartidas por profesores del departamento de THE que trabajan contenidos relacionados con la sociología se ha proyectado la película **American Beauty (1999)**, realizándose con posterioridad un debate sobre la misma.

*Dentro de la asignatura, hay un análisis sobre la sociedad postmoderna, y pensando en una buena película que pudiera generar debate sobre ese tema, sobre cómo la estructura social de la postmodernidad afecta a las personas en su individualidad y en sus relaciones con los demás, vaciándonos de sentido, dejando a los jóvenes sin una referencia... pues se me ocurrió “American Beauty”, porque creo que hace un buen análisis de cómo las personas, en un momento dado, por un lado la gente más mayor le pierde el sentido a su vida después de mucho tiempo trabajando y teniendo cosas, de pronto hay una crisis en sus vidas (en todos los protagonistas adultos), y cómo eso a los más jóvenes también les afecta, porque no tienen un referente al que mirar, y parece que da igual todo un poco (P2-THE-02-00’).*

A menudo los temas sociales están conectados con doctrinas políticas, de hecho lo que hacen los políticos es regular la convivencia en sociedad, además de redistribuir la riqueza de la manera más justa para todos, o al menos así

debería de ser. Tan sólo hay que ver un telediario, o mejor, algunos programas más atrevidos, y ver cómo los datos afirman que la clase media y baja está cada vez más perjudicada, sin embargo el número de ricos crece y la fortuna de los mismos también. Para explicar estos contenidos hay profesores que se decantan por recursos audiovisuales.

*Yo intento usar, al menos, dos películas que me parecen muy interesantes para vincularlas con la asignatura que doy, que es [nombre de la asignatura]. La [nombre de la asignatura] trata de intervenir educativamente en ámbitos sociales, y para entender un poco el funcionamiento de nuestra sociedad, funciono un poco con dos películas para intentar ver cómo se visualizan cuestiones como el neoliberalismo, la importancia del economicismo, la importancia que se le da y asumimos toda la sociedad. Yo suelo proyectar la película “**La ola**” y un pequeño corto que se llama “**La doctrina del shock**”. [...]A partir de ahí se hace un cine-fórum y hacemos un comentario sobre la película, e intentamos vincularlo con los contenidos de la [nombre de la asignatura]. (P38-THE-01-00’).*

Por otro lado, existe una amplia filmografía que sirve para trabajar en el aula los problemas sociales relacionados con entornos marginales, circunstancias de maltrato, drogadicción, y demás problemas asociados a estos círculos de pobreza y marginalidad.

*[Con la película “**El bola**”], lo que se ve son todos los indicadores de maltrato, los factores de riesgo que le están envolviendo. Entonces, no es lo mismo el que los chavales lo conozcan teóricamente que el que sepan identificar dentro de una situación que está enmarcando una película, una situación concreta, determinar qué factores de riesgo están sucediendo: el padre que es alcohólico, no tiene trabajo... Esos son determinados factores de riesgo. Han tenido el trauma de la muerte de un hermano... Todos esos son factores con los que no tienen habilidades suficientes como para saber canalizar ese estrés, no han superado el fallecimiento del hermano mayor en este caso (P44-THE-01-15’).*

Todos estos son factores de riesgo hacen que se deriven en una serie de maltratos. Todos esos son contenidos que se trabajan en asignaturas del departamento de THE, y que tienen que ver con los riesgos sociales del alumnado con el que se podrán encontrar los futuros docentes.

A veces se utilizan películas con el propósito de afianzar su compromiso social. En algunos casos afianzarlos, en aquella parte de alumnado que ya les

mueve un compromiso social, que tienen claro que ser docente es una opción de compromiso social, en mayor medida que otras opciones. La toma de conciencia de este compromiso con la sociedad resulta más importante que los meros aprendizajes conceptuales de tantas asignaturas. Por ello proyecta la película ***The Motorcycle Diaries (2004)***, (*Diarios de motocicleta*), basada en el viaje que Ernesto Guevara y Alberto Granados realizan por Iberoamérica.

*Esa especie de camino iniciático que hace con la motocicleta por media América, hasta que llega a un punto en el que dice: pues aquí hay que hacer algo. Entonces, ese camino iniciático que la película nos cuenta del Che Guevara, pues tiene un interés. [...] Pues no es una película que hable de escuela, pero es una película que te habla de los procesos de reflexión de alguien que va tomando conciencia del mundo en el que vive, de cómo se va creando una forma de ver el mundo y de una necesidad de participar y de hacer algo, ¿no? Entonces eso, educativamente, tiene un valor (P6-DOE-01-04').*

Otros profesores de DOE y THE también otorgan gran importancia a las películas para trabajar contenidos sociales que van desde la clase social hasta la adaptación de las ciudades para la vida de las personas.

*Utilizamos las películas como motivadoras para discusiones posteriores sobre temas importantes en Educación: comunicación, violencia, clase social y educación y cosas por el estilo. Y en ese sentido, en general, solemos abstraer el leitmotiv de la película. Vamos un poco al centro del guión (P25-THE-01-10').*

*Pero después, por ejemplo, para formación para la comunicación (que es un campo tan importante) o para adaptación de la vivienda, o para adaptación de las ciudades, hay mucho, emerge muchísimo. O las dificultades que pueden tener a partir de la propia alteración de la salud, pero todas aquellas dificultades que emergen más allá de la deficiencia de salud por todas las restricciones o todas las barreras que se encuentran, (culturales, académicas, arquitectónicas...). Y todo eso, emerge de una manera y otra (P19-DOE-01-22').*

*[Previo al visionado de la película], lo que se ha dado también que a lo mejor no parece tan relevante, ha sido los tipos de familia, que también lo habíamos estudiado anteriormente. En la película ["La ola"] se puede ver cómo el alumno está muy marginado, cómo los padres lo ignoran más porque unos tienen una familia más unida y otros tienen una familia más desestructurada. Hemos visto los modelos familiares (GD-P29-DOE-01-A5.19-12')*

Para Aristóteles el ser humano era un animal político, pues vivía en la polis, y esta puede ser traducida como ciudad. Por lo que los aspectos sociológicos forman parte consustancial a la Educación, pues la misma tiene la finalidad de enseñar a convivir en sociedad. Así pues, resulta inevitable contextualizar a los individuos en su relación con los grupos sociales. En este sentido, existe una asignatura que de forma atinente lleva por título Sociología.

No en vano, entre los conceptos fundamentales de la sociología se encuentran: la socialización primaria, secundaria y terciaria. Teniendo siempre como objeto tales nociones la adaptación del individuo a la sociedad. Sin embargo, los centros de formación de los futuros docentes, como es el caso de este estudio, tienen como importante misión, no ya la de formar a los ciudadanos, que también, sino formar a los que llevarán a cabo la socialización secundaria. Y deben llevar a cabo este noble cometido adquiriendo el compromiso de crear una ciudadanía desde el presente pero con proyección hacia el futuro, pues no son pocos los retos a los que tendrán que hacer frente las generaciones venideras.

En cualquier caso, y por todo lo apuntado, los contenidos sociológicos van más allá de lo que se puede tratar en la asignatura de *Sociología*, es por ello por lo que existen muchas otras asignaturas impartidas por los departamentos de DOE y THE que abordan todos estos contenidos, como se ha evidenciado en las páginas precedentes.

### ***V. 8. Aspectos psicológicos***

La psicología como ciencia encuentra un aliado perfecto en la amplia filmografía que descubre los contenidos propios de la disciplina. En el libro *El factor humano en pantalla: un paseo por la psicología desde el patio de butacas* aparece un dilatado despliegue de recursos cinematográficos explicando los entresijos de la mente humana a través del cine. De igual forma a este investigador le han afirmado varios docentes expertos en Psicología que existe una tradición de proyectar películas en distintas asignaturas del departamento de PEE. Por lo que cabe deducir que la lista de películas que aparece en este

informe podría ser más extensa, sin embargo sólo se ha podido contar con la colaboración de tres profesores del departamento mencionado. Aunque en honor a la verdad fueron tres docentes que tuvieron la cortesía de contestar al primer correo enviado desde el Decanato en el que se rogaba la colaboración, no obteniendo respuestas en otros departamentos.

Sin mayor dilación se procederá a exponer las películas que se suelen proyectar en las asignaturas relacionadas con este campo, y los contenidos que se trabajan con ellas.

Con la película ***El pequeño salvaje (1970)*** se pretende que los alumnos reflexionen acerca de una serie de cuestiones básicas relacionadas con la naturaleza del comportamiento humano, como explica P7.

*Con la propia naturaleza del ser humano en su desarrollo psicológico, y sobre todo que se le compare con el desarrollo de otras especies no humanas que también tienen su evolución psicológica pero de una naturaleza completamente diferente. Entonces se trata de un caso muy particular, extremo, que precisamente, por el contraste con el desarrollo típico, permite poner de manifiesto lo que es típico, lo que es normal, lo que es normativo en el desarrollo humano y lo que no lo es (P7-PEE-01-01/02').*

El principal contenido es la reflexión sobre la polémica herencia-medio, puesto que ha presidido todo el desarrollo teórico en psicología general, no solo en la psicología del desarrollo. Hasta qué punto las características del comportamiento humano son consecuencia de un programa genético que se va desarrollando, o por el contrario son consecuencia de una experiencia, de un aprendizaje, y de una educación independiente de la ideología.

*Lógicamente la respuesta que se ha dado a esa polémica, la polémica herencia-medio ha ido evolucionando hasta el punto de que hoy día no hay ninguna postura que sea radicalmente innatista, radicalmente ambientalista que sí que las ha habido en los índices de la historia de la psicología. Hoy día ya está claro en todas las posturas teóricas que se trata de la interacción entre la herencia genética y el medio ambiente. Pero la forma en que se comprende esa interacción, cómo interactúa la base biológica del desarrollo con toda la experiencia y toda la educación sea estructurada o no, sea educación formal o sea educación informal, sea la simple interacción con otros humanos, por la forma en que se comprende esa interacción es muy diferente de unas teorías a otras (P7-PEE-01-03').*

P7 explica la polémica herencia-medio con todos los matices, profundizando más en la cuestión sobre qué aspectos de la genética, o en qué aspectos del medio ambiente son educación y cuáles no, y de cuáles son educación formal y cuáles educación no formal, y de qué manera concreta interactúa cada uno de los aspectos ambientales aprendidos con determinadas cuestiones genéticas, biológicas del ser humano, y cómo, incluso a lo largo del desarrollo humano, se va produciendo la interacción de forma diferente. Otros conceptos importantes que derivan de esa polémica herencia-medio son los conceptos de plasticidad neuronal, de periodo crítico, de periodo sensible, de proceso de recuperación en el desarrollo, de irreversibilidad de las experiencias tempranas, entre otros temas que se pueden trabajar mediante esta película.

*Todo eso se ve en la película [El pequeño salvaje]...todo eso no se ve, todo eso se puede inferir, se puede reflexionar en torno a ello a partir de...de comportamientos muy concretos, porque lo que estás viendo, cuando estás viendo un vídeo tú estás viendo, lo estás interpretando, y estás viendo comportamientos, lo demás no se ve, no se ven los pensamientos ni se ven las emociones...eh...eso hay que inferirlo, y solamente se puede inferir o se puede suponer o se puede ver con la mente, no con los ojos, entonces solamente realmente lo puedes ver si tienes un marco teórico que te permita ver lo que tu ojo, interpretar lo que tu ojo está viendo, lo que ve el ojo cuando está viendo la película es diferente a lo que ve la mente, porque la mente ve desde una teoría, o desde unos constructos que son teóricos, que son propuestos (P7-PEE-01-02’).*

En ocasiones, desde otros departamentos como DOE y THE, se trabajan contenidos psicológicos, pero entendiendo este desde la perspectiva más amplia. Alejados de contenidos concretos, pero afrontándolo tal y como aparecen en la realidad los problemas de esta índole.

*También los aspectos psicológicos, como por ejemplo “**El indomable Will Hunting**”, que trata más la parte de ayuda o psicológica, aunque yo la ponía en Pedagogía Social (P9-THE-01-24’).*

*Los contenidos que yo trabajo [con el cine] son: por un lado, un análisis de los personajes (de cada uno de los personajes individualmente), cómo son, qué tienen de malo, qué tienen de bueno también (qué potencialidades tienen). Y luego, además, cómo se relacionan los personajes entre ellos, porque luego hay un segundo paso donde me los llevo más a lo educativo. Si ellos trabajasen a nivel pedagógico estas personas, cómo trabajarían: qué análisis harían, qué técnica utilizarían,*



*qué trabajarían con ellos a nivel individual... A grandes rasgos, eso. Después, un análisis más global de si ellos ven si lo que está pasando ahí, está pasando en sus vidas, en su entorno más cercano o en nuestro país, y por qué está pasando eso (P2-THE-02-01').*

Se trata de que el alumnado reflexione sobre la relación de esos personajes y sus circunstancias (psicosociales) y la pongan en relación con las suyas.

Especial mención requiere los contenidos relacionados con la Psicología Social. Son contenidos que están a caballo entre la Psicología y la Sociología, y más concretamente, cómo afecta la sociedad o la interacción con grupos humanos al individuo.

*Una de las películas que utilizamos que es la de “**Doce hombre sin piedad**” es para ilustrar los contenidos del primer tema de la asignatura que es influencia social. Dentro de la influencia social, vemos diferentes tipos de influencia de forma muy general, hay dos tipos principales, que sería la influencia de la mayoría sobre la minoría y a la que llamamos conformidad, e influencia de la minoría sobre la mayoría, a la que llamamos innovación. Bueno, pues la película “**Doce hombre sin piedad**”, se ejemplifica perfectamente un caso de innovación, de influencia minoritaria sobre la mayoritaria (P4-PEE-01-01').*

*Hay otras películas como “**Cadena de favores**”, que otro de los temas de la asignatura es el altruismo, ¿vale? Entonces, pues para ese tema, si me dejáis que yo recuerde, la película “**Crash**” en algunas ocasiones también la hemos utilizado porque es muy interesante, refleja mucho para ver el tema de la agresividad, y del contexto, la influencia del contexto, porque la película es muy psicológica (P4-PEE-01-06').*

Dentro del campo de la Psicología se encuentra en un lugar destacado la agresividad, tan ampliamente tratado por esta disciplina, y por otro lado, tan mediático.

*Luego, para el tema de la agresividad, otra película del maltrato, otra película que hemos utilizado en algunas ocasiones es la de “**Te doy mis ojos**” porque en la que se ve el tema del maltrato también desde una perspectiva muy aséptica, porque no...realmente en la película en ningún momento aparecen malos tratos directos, pero sí sirve mucho para analizar el comportamiento y la...del maltratador, se ve la terapia que sigue el maltratador, entonces pues también sirve un poco para ilustrar el tema de la agresión que es otro de los temas de la asignatura (P4-PEE-01-08').*



Otra película que sirve para trabajar el tema de la agresividad es ***Un día de furia (1993)***, de Michael Douglas. Es una película que muestra como una persona en un momento dado, y por un cúmulo de circunstancias que le ocurre pierde totalmente el control, y le llevan a utilizar la violencia sin paliativos. Con este film, P8 trabaja las distintas teorías que relacionan el visionado de conductas agresivas como terapia, o como motor de la misma.

*Y en este caso, la película se ajustaba muy bien a lo que yo quería hacer (...). Es decir, yo lo que hice fue coger, explicar primero esas teorías psicológicas, que van desde el hecho de que el cine sirve como catarsis, el cine violento sirve como catarsis para que las personas que ven ese cine, esas escenas violentas, después no reproduzcan la violencia, ya que dentro de...viendo la película de alguna manera van a hacer una descarga, hasta películas que dicen que la violencia es una conducta aprendida y que a través del cine nosotros podemos aprender esas conductas y luego reproducirlas (P8-THE-01-01'/02').*

Por último, hay que destacar que hay profesores que dedican algunas horas lectivas al trabajo de las emociones y el autoconocimiento de las mismas, utilizando películas como ***El profesor (2011)***, que ayuda a entender mejor todas estas temáticas.

Estas cuestiones mencionadas son un aspecto central para trabajar una dimensión clave en Pedagogía, y en la formación y el desarrollo profesional, pues quien va a trabajar apoyando procesos de formación y de desarrollo profesional, tiene que tener las habilidades y la sensibilidad para relacionarse con el profesorado buscando entender quiénes son.

*Y buscando porqué hacen las cosas que hacen, sobre todo las que no nos gustan. Y aprender a diferenciar que entender lo que alguien hace no quiere decir que se comparte, sino que se entiende. Y esa es una manera yo creo que sensata y apropiada de trabajar. Entonces, ese es el aspecto central, yo creo, de esa película para esa asignatura. También para la otra, porque da igual que sean profesores, es decir, los educadores sociales son el mismo tipo de persona y les pasa exactamente lo mismo. [...] Luego, pues aparecen otros que van asociados y que también permiten pensar sobre ello. Por ejemplo, en el caso de Educación Social, tienen una preocupación muy grande con las emociones. Con qué hacen con las emociones, y si hay que llevárselas al trabajo o hay que dejarlas. Porque te dicen: pues unos*

*nos dicen que no, que hay que distanciarse, y otros nos dicen que no, que hay que (...). Bueno, es pensar, ¿es que se pueden no llevar? (P10-DOE-01-20/22').*

Esta parte de la psicología está relacionada con las habilidades sociales y la asertividad, y tiene como herramienta la introspección de los sentimientos como vía para llegar a entender cómo se sienten los demás. En cualquier caso, esta última parte está tratada de forma más detallada en la subcategoría que lleva por título Contenidos relacionados con las emociones.

### ***V. 9. Contenidos relacionados con la ciencia y la divulgación científica***

Estos contenidos que se trabajan en asignaturas que guardan relación con la ciencia y la sociedad, y la conexión que existe entre ambos a través de la divulgación científica, se imparten en el Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Es un campo muy relevante la divulgación de estos contenidos científicos, pues resulta necesario que la sociedad no viva de espaldas a estos conocimientos. La democracia real reclama mayor relación entre estos dos espacios que viven de espalda, ya que la sociedad no está alfabetizada científicamente como para implicarse en la toma de decisiones en un ámbito tan importante como el desarrollo científico y tecnológico.

*Nosotros damos a varias titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación, y entre ellas, el conjunto de profesores que dábamos una asignatura en Pedagogía que se llama "Las relaciones Ciencia, Tecnología y Sociedad en la Educación", decidimos en parte de la asignatura, utilizar el recurso del cine para cumplir los objetivos que el programa de la asignatura marcaba, y desarrollar algunos de los contenidos del mismo. Y así lo hicimos durante al menos tres años que yo he participado en la asignatura con otros dos compañeros (P34-DCCEE-01-00').*

Era una asignatura optativa de la licenciatura de Pedagogía, de segundo ciclo, que se elegía en cuarto o en quinto de la titulación. Contaba con seis créditos, aunque ya ha desaparecido con los nuevos planes de estudio.

En esta asignatura se trabajaban dos películas. En la primera película, ***El aceite de la vida (1992)***, la madre del niño sigue unas seis líneas de investigación sobre la enfermedad. Los alumnos tenían que identificar esas

líneas, así como las contribuciones a la investigación que hacían cada personaje de la película.

*Con respecto a la [película] “Medidas extraordinarias”, les decíamos que la película ponía de manifiesto diferentes aspectos que permiten la posibilidad de obtener un nuevo fármaco para la curación de la enfermedad. Los aspectos se podían agrupar en tres bloques: científicos, tecnológicos y sociales. [...] Les decíamos que identificaran cada uno de ellos y que hicieran unos comentarios y algunas reflexiones sobre lo que les había parecido (P34-DCCEE-01-20’).*

*Las películas se eligen porque lo que pretendíamos era hacerles ver a estos futuros profesores de formadores (que es lo que van a ser los pedagogos), la importancia de que cualquier persona, cualquier ciudadano, tiene que estar alfabetizado científicamente. O sea, tiene que ser capaz de dominar determinados conceptos científicos (P34-DCCEE-01-13’).*

La alfabetización científica y tecnológica es una de las “asignaturas pendientes” que tiene el sistema educativo, no tanto en cuanto a la existencia de asignaturas sobre ciencias, sino más bien a la forma de enfocar las mismas. En los últimos años ha habido un auge en el desarrollo curricular de las asignaturas relacionadas con las Ciencias Experimentales y la Tecnología, sin embargo no ha traído aparejado un mayor grado de solvencia de los estudiantes en este campo. Afortunadamente hay programas de divulgación científica como el de redes que han tenido un cierto impacto social. Además de contar con una filmografía que ilustra y sensibiliza a la población sobre la necesaria alfabetización científica y tecnológica. Crear conciencia de la importancia de la divulgación científica es fundamental, pues aunque se esté investigando, si estos conocimientos no llegan al conocimiento de la población se corre el riesgo de que sólo se investigue aquello que aporte beneficios a corto plazo. Tal y como ha ocurrido en las últimas décadas en EE.UU., que el principal motor de investigación científica han sido las empresas ligadas al ejército, así como las farmacéuticas. Debatir sobre estas cuestiones es formar a ciudadanos del siglo XXI.

### V. 10. Contenidos relacionados con la investigación

Los contenidos atinentes a la metodología de las investigaciones están impartidos por asignaturas propias del departamento de MIDE. En este sentido hay asignaturas que tienen por objeto el desarrollo de la observación sistemática, agudizando la capacidad de la extracción de datos de los contextos educativos para poder actuar en los mismos.

Hubo dos docentes del mismo departamento (MIDE) que proyectan la película **Nell (1994)**: P3 y P31.

Para la elaboración de esta subcategoría se ha contado con la observación en el aula de la proyección de la citada película, y su posterior debate, además de actividades que realizaron los alumnos y alumnas de forma grupal.

*[La película] "Nell", permite trabajar muchas cuestiones, y entiendo que puede ser utilizada también en alguna otra asignatura, puesto que tiene muchas dimensiones de análisis. Una de las cosas que también planteo en el debate es: ¿Para qué otra asignatura o para trabajar qué otros contenidos puede dar de sí esa película? Y eso hace que la gente encuentre puntos de unión de los contenidos que ya hemos trabajado con esa película con otras asignaturas, con otros contenidos que se trabajan en otras materia (P31-MIDE-02-06/07').*

P3 trabaja con esta misma película los contenidos expresados por P31, y entre otras cuestiones, se desarrolla en el debate la relación de la película con los objetivos de su asignatura, esto es, que los estudiantes aprendan a observar en sus futuras aulas, de manera que cuando ejerzan como profesores sepan observar, (que no ver) los problemas que puedan surgir para proponer un tratamiento a tiempo. O solicitar la derivación de los alumnos al profesional correspondiente. Hay que entrenarlos en la observación para que en un cuatrimestre sean capaces de aplicar la teoría a la práctica. Tienen que saber cómo recoger los datos, cómo analizarlos y como derivarlos. Y para ello este recurso es excelente.

*Ellos tienen que saber que nosotros el paradigma que utilizamos es el cualitativo, pues vamos a trabajar con datos cualitativos, vamos a trabajar con conductas, con datos observables. Y que ¿eso luego se puede*

*cuantificar? Sí. De hecho, lo que vamos a hacer y les voy a enseñar a hacer, es un análisis cuantitativo de datos cualitativos. Pero tienen que saber en qué paradigma nos estamos moviendo y por qué hablamos de una determinada manera, por qué utilizamos un lenguaje determinado, un procedimiento y unas técnicas...y eso yo creo que con la película [Nell] se ve perfectamente la forma de actuar (P3-MIDE-01-59').*

Para conseguir esos objetivos hay que trabajar contenidos como los grandes paradigmas que hay en la ciencia, aunque el más empleado en el ámbito educativo es el cualitativo, pues como aclara P3 se trabaja con datos cualitativos, “con conductas, con datos observables”. Aunque hay que aprender a cuantificar datos cualitativos, y a realizar un análisis cuantitativo de datos cualitativos. Tienen que saber en qué paradigma trabajan, qué terminología se emplea en cada paradigma. Además trabajan los contenidos relacionados con un procedimiento y unas técnicas que en la película se ve perfectamente el proceder de cada paradigma a través de los dos médicos protagonistas.

*Esa película da mucho de sí. Yo en concreto la trabajo un poco para ver un poco las diversas formas que hay de enfocar la investigación y otras percepciones a la hora de contemplar un mismo fenómeno socio-educativo al investigar. [...] Aparte de las diferentes perspectivas de investigación, está el tema de la observación, las diferentes modalidades de observación. Fundamentalmente, para esos dos elementos la vengo trabajando (P31-MIDE-02-07').*

Por otra parte, el mismo docente trabaja con la película **Avatar** (2009) contenidos relacionados con la investigación etnográfica, y de forma muy especial y dentro de ella el diario de campo.

*En esa película [“Avatar”], hay muchas cuestiones de lo que es la metodología de la investigación cualitativa que se ilustran. Se ilustra el diario (a través del libro-diario), se ilustra la manera en la que un investigador podría ser un investigador etnográfico, ya que se introduce en una cultura diferente a la suya y aprende esa cultura (el lenguaje, las costumbres) y comienza a formar parte de esa otra cultura para desde esa posición privilegiada, utilizando la empatía (que es un elemento muy interesante que trabajamos en las asignaturas) poder interpretar y reinterpretar y construir el conocimiento de esa cultura pero con claves internas, con claves que son propias de esa cultura, cosa que desde otra perspectiva de investigación no es posible realizar. Y eso se ilustra perfectamente tanto en esa película como también en “Bailando con lobos”, porque tienen una estructura muy similar; un inicio, nudo y desenlace muy similares en ambas películas (P31-MIDE-02-17/18').*

El investigador ha podido observar que con el cambio de planes de estudio se han incorporado algunas asignaturas relacionadas con la investigación que ahora forma parte esencial de los planes vigentes. Sin embargo, hace tan sólo un lustro estas asignaturas no estaban presente en las titulaciones Educación Primaria o Infantil.

Parece lógico que se aporten los instrumentos necesarios para analizar los contextos escolares desde una fundamentación metodológica. Máxime en un tejido como es el de la educación, donde hay tantos factores a observar, y la valoración de los mismos puede llegar a ser muy dispar, si no se tienen en cuenta unas nociones que aporten luz a la amalgama de datos.

### ***V. 11. Contenidos lingüísticos y literarios***

Como se puede apreciar en el título de esta categoría, estos contenidos se dividen en las cuestiones literarias y en las lingüísticas.

Respecto a los contenidos propios de la literatura P35 explica cómo el empleo del cine surgió por necesidad, ya que no tenían una cultura literaria lo suficientemente extensa como para poder poner ejemplos de distintos temas teóricos de este campo. Sirva como ejemplo la explicación de una estructura circular, la narrativa, cómo se pueden superponer historias, o cómo funcionan los personajes, entre otras cuestiones que tenía que abordar en las asignaturas que impartía este profesor.

*Llegó un punto en el que a través de la literatura no podía hacerlo porque los alumnos no leían y entonces no podía poner ejemplos. Sin embargo, sí que ven películas, y entonces era muy fácil buscar ejemplos en el cine. O sea, que para mí surgió de una necesidad. También de que me encanta el cine. Es una mezcla. Pero sobre todo de una necesidad. A los alumnos, les hablaba de la estructura de aunque fuera un clásico muy conocido, cualquiera, y no les sonaba de nada. No se lo habían leído, a lo mejor les sonaba el título pero no se lo habían leído. [...] Sin embargo, le dicen tal película, tal estructura funciona, entonces inmediatamente la reconoce. [...] Si quieres poner buenos ejemplos que lleguen a todos, el cine es una herramienta básica (P35-DLL-01-01').*

P35 ha estado impartiendo durante varios años asignaturas como Teoría de la Literatura, o Literatura comparada, que tenía como objeto relacionar la literatura con el cine. Al fin y al cabo se trata de contar una historia de forma que el público la entienda, con fórmulas más o menos creativas, pero, en cualquier caso, utilizando lenguajes distintos.

Respecto a los contenidos lingüísticos se ha podido contar con dos docentes que imparten asignaturas en el Área de de la Didáctica de la Lengua Extranjera. A uno de ellos se llegó a través de alumnos entrevistados que explicaron al investigador el trabajo que realizaban con el cine.

*Sí lo utilizo para que el alumnado sepa que recursos hay disponible, y por otro lado también para hacer un ejemplo de explotación didáctica de un cuento, una historia para niños, orientado siempre a lo que es el aprendizaje de inglés por parte de niños (P46-DLL-01-04').*

Uno de los docentes recuerda haber utilizado el cine de animación como ejemplo de uso de este recurso para los futuros docentes de primaria. El investigador tuvo la oportunidad de asistir a sesiones de clase donde utilizó este recurso. En el transcurso de las clases se debatió algunas de las tendencias actuales para el trabajo de la Lengua Extranjera con alumnos de Primaria. Algunas de las conclusiones que se pudieron extraer de esas sesiones son las siguientes:

- Los niños aprenden oyendo, necesitan cantidades ingentes de input, se trata de hablarles continuamente en inglés, mostrarle vídeos, música, etc. De esta forma se le ofrece una gran cantidad de input. Input es una palabra corta para las frases que “ lees y escuchas”. Por otro lado “output” significa las frases que “hablas o escribes”.
- La motivación es fundamental, y para ello se pueden utilizar recursos como: canciones en inglés, coreografías, experimentos de ciencias, y también el cine, que tiene la capacidad de aunar todas las anteriores.

- Las clases de inglés deben ser en inglés, ya que no tienen más oportunidades de oír este idioma.
- Hacer un uso instrumental de la lengua, utilizar el inglés como herramienta.
- Esta técnica aprovecha la mayor capacidad de comprender del alumnado que la de producir.
- Hay que ofrecer gran cantidad de input. El 99% cuando el niño empieza a aprender una lengua tiene que ser *listening*. Ayudando al entendimiento a través de gestos y contextos, por ello el cine de animación resulta un recurso de primer orden para el aprendizaje de una lengua distinta a la materna.
- Respecto a la teoría de las inteligencias múltiples, hay que decir que se apela a ella para ofrecer unos enfoques multimodales y multisensoriales. Es decir, básicamente se trata de atender a la diversidad, si todo el mundo tiene más desarrollado algunos tipos de inteligencia, y otros no, se trata de proponer distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje para llegar a todo el mundo.
- P46 ha insistido que no es importante saber todas las palabras sino entender grosso modo lo que se está diciendo.
- Otro de los aspectos esenciales es que la repetición y la imitación son dos de los procesos para aprender pero no los únicos.
- No debemos obsesionarnos con la gramática, todo lo contrario hay que buscar la funcionalidad. [Por ello, aprender una lengua extranjera viendo cine de animación resulta una herramienta muy funcional, pues a los chicos les encanta el cine].
- La idea es que ya surgirá en éste la capacidad de respuesta. Los chicos y chicas tienen que estar tranquilos, si se le fuerza al principio a hablar puede ser contraproducente.



En una sesión con P46 se realizó una práctica en la que se proyectó un vídeo del cuento ***The Three Billy-Goats (2004)***, de la editorial Oxford University Press.

En esta clase explicó la importancia de las nociones y funciones para la selección de contenidos lingüísticos en Educación Primaria.

Por lo que en primer lugar hubo que identificar las funciones y nociones generales que deberían saber expresar en inglés.

Posteriormente hubo que hacer una selección de las formas lingüísticas para expresar esas funciones y nociones en inglés.

Por ejemplo: ¿qué queremos que el niño sepa hacer?

Por ejemplo contar una historia.

¿Qué necesita?

Conocer los tiempos verbales.

Vocabulario.

Estos son los contenidos a trabajar con el visionado, pero lo fundamental con el trabajo con este cuento en formato audiovisual es que en sí mismo se convierta en un ejemplo de lo que pueden realizar cuando estos futuros docentes estén impartiendo alguna asignatura en un centro bilingüe. Con unas actividades previas al visionado, durante el visionado y posteriores al visionado. Esta metodología supone en sí misma el contenido de la sesión. Se trata de una actividad de metacognición.

*En los últimos años, me he especializado en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Dentro de ese ámbito, no he utilizado películas, lo que utilizo son dibujos animados infantiles o vídeos para demostrar alguna estrategia didáctica. Pero lo que es cine en el ámbito mío de especialización, no. Sí es verdad que cuando yo impartía clases de inglés como lengua extranjera, he utilizado en ocasiones películas tanto completas como, en algunos momentos, fragmentos de películas; pero no cuando he enseñado Didáctica (P46-DLL-01-00/01').*

P46 argumenta que no existe una sola forma de entender el bilingüismo, y que éste, en última instancia lo lleva a cabo la membrecía, y cada uno lo entiende de forma absolutamente libre, por eso en un mismo colegio y en un mismo ciclo puede haber dos profesores con dos formas absolutamente distintas de llevar a la práctica el proyecto bilingüe. No existe una normativa en vigor que restrinja la posibilidad interpretativa del profesorado.

Cuando se hablan de contenidos en el aprendizaje de la Lengua Extranjera hay que trabajar las características del enfoque AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras), cuyas premisas son las siguientes:

- Más horas de exposición de los niños a la lengua extranjera.
- Un contexto auténtico.
- El niño que recibe una educación bilingüe activa en mayor medida las conexiones neuronales, por lo que provoca un aprendizaje más profundo, y se desarrolla cognitivamente más por que supone un mayor esfuerzo.
- Se trata de un aprendizaje incidental.
- Es más motivador, ya que ven la utilidad del mismo.

El profesorado bilingüe que está llevando a cabo este enfoque es la vanguardia de la educación en esta Comunidad Autónoma, porque este enfoque se centra en la enseñanza activa, cooperativa, utilizando distintos tipos de recursos didácticos para llegar a más alumnos, siempre teniendo en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples.

Por último encontramos opiniones sobre el uso de filmografía para trabajar contenidos lingüísticos, entendiendo este concepto en su sentido más amplio, por lo que incluye el **lenguaje no verbal** y el lenguaje audiovisual.

*Hemos hablado del lenguaje. Y luego, elijo aquellas películas que tienen un contenido que yo puedo relacionar con los contenidos que tengo que trabajar en esa asignatura en concreto (P27-THE-01-03').*

*La idea de [la asignatura], esos dos trozos que he usado de la película [Nixon], la uso sobre todo para ilustrar temas de lenguaje: situaciones o escenas concretas que ayudan a ilustrar un personaje en su momento de soledad y qué elementos de lenguaje hay. Porque en [nombre de la asignatura], un aspecto de los más interesantes es cómo puede ser útil de cara al futuro profesional de Pedagogía el conocimiento de un nuevo lenguaje que no es nuevo, que es todo el tema audiovisual, todo el tema de creación de significados con imágenes (tanto estáticas como dinámicas) (P45-DOE-01-01').*

El tema de la alfabetización mediática resulta tan relevante para el desarrollo de este informe que tenía que ser una categoría distinta. Por ello no se ha desarrollado como parte de los contenidos propios de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

### ***V. 12. La educación artística a través del cine***

Todo lo referente a los contenidos de educación artística es impartido en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Amén de que en otros departamentos pretendan desarrollar en mayor o menor medida la creatividad del alumnado, o sus gustos estéticos, so pena de que en ocasiones esta pretensión se quede en eso, en el sistema volitivo del profesorado universitario, en una declaración de buenas intenciones. Pues como han argumentado la mayoría del profesorado entrevistado, ellos tienen que desarrollar un currículum, y entrar en cuestiones alejadas del mismo supone consumir un tiempo del que no se dispone.

En cualquier caso, hay que aclarar que no se ha podido contar con ninguna observación en el aula de ninguna de las tres áreas que integran el departamento. De los siete docentes que han colaborado en la investigación mediante entrevistas tan sólo uno dice proyectar una película entera, y otro más utiliza pequeños cortos o spots publicitarios, pero nunca largometrajes.

### V. 12. 1. Educación musical

Los conceptos que se trabajan en este campo son abordados en el Área de Didáctica de la Educación Musical. Sólo se ha podido contar con las reflexiones de un profesor de esta área que ha tenido a bien concederme una entrevista. Para P28 el uso del cine en las clases es algo habitual.

*Intento sobre todo que entiendan la música, que la música que ellos escuchan intenten valorarla. De alguna manera, presentarles otra música de una calidad bastante buena, intento que sean películas buenas como "Hair". Intento que tengan cierta calidad (P28-DEM-01-15').*

Con esta película se pretende trabajar el concepto de voz en toda su amplitud, por ello se habla de las voces.

*Y sobre todo lo que hablábamos en la clase anterior o previo a la película, los tipos de voces: de tenor, de barítono, bajo, para poder ver el agudo que alcanza Ian Gillan en la canción del huerto, y hacerles ver el poder de la voz (P28-01-DEM-18').*

*Me gusta contarles cosas si no previamente [a la proyección del vídeo] después sobre Ian Gillan, sobre su paso de Deep Purple. Ahí intento, dependiendo de cómo vea el clima de la clase, si lo veo receptivo suelo ponerles una canción de Deep Purple en la que aparece también Ian Gillan, en concreto la canción "Child in time", que para mi gusto es una canción magnífica (P28-DEM-01-19').*

Otro de los contenidos en los que insiste frecuentemente mediante el uso de películas es el cante en diferido o el cante en directo. En cada caso tiene unas características distintas y un valor distinto.

*Que vean el cine de otra manera. Pueden ver la película y fijarse en determinadas cosas. Algunas veces, les insisto en si están cantando en directo o están cantando en diferido (si mueven la boca o no). Cuando algunas veces les he puesto una canción de Alaska, por poner un ejemplo, se ve claramente que el sonido es diferido. Entonces, les hago ver el valor que tiene cantar en directo. Por ejemplo, con la zarzuela, cuando están encima del escenario y se ve que hay gente que aplaude, no enfoca la cámara pero se ve que están en directo, eso tiene un valor bastante añadido, pues son artes escénicas que tienen que valorarse, mientras que lo que está grabado también se valora pero ya es de otra manera (P28-DEM-01-09').*

Las posibilidades de utilizar el cine en la Didáctica de la Música pueden ser abundantes, a juzgar por la amplia filmografía de musicales que existen. Desde los comienzos del cine este género ha formado parte importante de su Historia. Con las nuevas tecnologías de las que dispone el profesorado en el aula resulta inexcusable no acudir con frecuencia a este recurso, ya sea mediante visionados de obras completas, o en mayor medida a través de un uso secuenciado del mismo.

### ***V. 12. 2. Didáctica de la Expresión Plástica***

Han sido tres personas entrevistadas del Área de Didáctica de la Expresión Plástica, si bien sólo existe grabación de P42, y P43, y sólo este último docente hace uso del cine en sus clases.

De la extensa entrevista a P43, duró más de una hora, estos son los aspectos más destacables respecto a los contenidos en los que se centra con el visionado de cine:

- Utiliza publicidad, spots, por la calidad de las imágenes, los valores y contravalores que transmite, porque son totalmente actuales respecto a la cultura.
- Nunca proyecta imágenes de poca calidad, porque pretende educar la mirada. Esto es algo que aparece en el libro *La Hipótesis del Cine*, de Bergala (2007) (diario de campo, reflexión sobre extracto de entrevista, lunes, 13 de mayo de 2013, p. 205).

P43 explica que utiliza para el alumnado de Educación Social la película ***El vendedor de humo*** (2012) para profundizar en el desarrollo de la capacidad crítica.

*Yo suelo utilizar mucho corto de animación. Intento buscar obras actuales, intento buscar cine que se esté haciendo en este momento, cine que sea documental o cine narrativo, que siempre plantee la realidad desde un punto de vista crítico, porque creo que la realidad la construimos,*

*y en función de lo que nos llegue, respondemos. Somos personas diferentes dependiendo de los estímulos que nos lleguen (P43-DEP-00').*

Entre los cortos que proyecta P43 se encuentran los realizados por distintos directores y o actores españoles bajo el nombre **¡Hay motivo!** Es una serie de 32 cortometrajes producidos en 2004, con un marcado sentido crítico a la realidad social española y, a la sazón a sus gobernantes.

**Libre** (Joaquín Oristrell) (2004), se trata de uno de los cortos que compusieron los cineastas en 2004. Este es de una duración de 4'23". El corto muestra un actor, que está subido en un taxi, y ambos critican al gobierno de José María Aznar. La falta de libertad en la información de los telediarios, la precariedad laboral, la manipulación, ya que si te manifiestas en contra de la guerra no eres un patriota.

Este primer corto podría parecer documental, sin embargo son actores que están interpretando, tanto la taxista, como el actor, que es el que hace del hermano de Mauricio Colmenero en la serie *Aida* (Secun de la Rosa). Aunque no parecen estar interpretando algún papel ninguno de los personajes, sino a ellos mismos y sus ideas.

**Cerrar los ojos (David Trueba) (2004).** Sobre la justicia española. Se trata de un corto de 49' en los que sólo aparece una balanza con un ladrillo, un fajo de billetes, y un cigarrillo encendido. Sólo dice una voz en off, y a partir del segundo 40, el siguiente texto: "España es el país de Europa con mayor cantidad de dinero negro en circulación, ¿Hasta cuándo vamos a cerrar los ojos?"

Los contenidos que trabaja con el visionado de los cortos, así como de los spots son que el alumnado conozca el lenguaje visual, que lo sepan utilizar, que sean espectadoras críticos, que puedan decidir. Se trata de que cuenten con elementos para un juicio crítico ante los mensajes audiovisuales a los que están expuestos.

*A mí me interesa, más que ese análisis alfabetizador (...), más que desde ese punto de vista, cómo eso forma parte de todo el discurso. Es decir: ¿por qué cuando yo salgo de ver una película, salgo destrozada? Pues porque, además de lo que me cuentan, me lo han contado de*

*determinada manera; han utilizado un tipo de plano, una música... Es decir, a no ser que lo vaya a necesitar porque estoy creando algo. Si quiero crear y yo quiero que este momento el espectador o espectadora se impacte, pues vale, ¿cómo vas a poner la cámara? Ahí sí, pero si no, a mí me interesa todo (P43-DEP-01-13').*

P43 explica cómo las inquietudes del alumnado son las que dirigen el debate. Además incide en el hecho de que en los textos audiovisuales hay un discurso ideológico, pero también visual, por lo que si estuviese en Periodismo, en Publicidad o en Bellas artes, se realizaría otro tipo de análisis.

*Yo trabajo dos líneas, que son dos líneas diferenciadas, que evidentemente tienen muchísimas conexiones. Una es la imagen como arte. Hay una forma de acercamiento al arte que tiene que ser necesariamente diferente a la forma de acercamiento por ejemplo de la imagen de el país. Aquí yo sí necesito buscar información: yo me planteo si esta selección es la mejor, yo me planteo qué hay detrás de esa selección (P43-DEP-01-31').*

Cuando P43 hace uso del cine se centra en cortos de poca duración o spots, para ello selecciona los mismos en función de la calidad de las imágenes, pero también de los mensajes que transmiten. Que ponga el acento en estos lugares ya ofrece información de los contenidos que pretende trabajar con el visionado de ellos.

Entre los contenidos fundamentales que trabaja para el fomento de una ciudadanía crítica está el desarrollo de una mirada diferente respecto a los mensajes audiovisuales. Teniendo en cuenta para ello dos perspectivas. Por un lado el conocimiento del lenguaje audiovisual, para deconstruir sus mensajes desde el conocimiento de sus entresijos. De esta forma se desarrolla la mirada crítica. Por otro lado, y no menos importante, está el tomar conciencia crítica de la realidad: de sus valores y contravalores, de ahí la predilección de P43 hacia las obras actuales.

### V. 12. 3. Expresión corporal

El Área de la Didáctica de la Expresión Corporal no se caracteriza por realizar un uso frecuente del recurso que nos ocupa, de hecho de tres docente entrevistados P30, P32 y P39, tan sólo uno reconoce haberlo utilizado en ocasiones, si bien de forma anecdótica.

*[En cuanto a si he hecho alguna vez uso del cine en las asignaturas], creo que llevo veinte años dando clase y creo que no he usado ni una sola vez películas, lo que son películas. Lo que sí he utilizado alguna vez, son vídeos de divulgación científica o algunos más básicos como cosa de “Redes” o vídeos de expertos sobre actividad física y salud, pero películas... la verdad es que creo que no. Pero ni siquiera vídeos sobre didáctica o técnicos (P30-DEC-01-01’).*

*Es que apenas existen vídeos ni tampoco (...). Es que no hay, de lo que es la metodología de la Educación Física, lo que es los estilos de enseñanza, técnicas, estrategias (que es lo que más nos interesa dentro de la didáctica), no existen prácticamente. Lo que hay son cosas de youtube pero muy vulgares, son muy básicas. Casi siempre [realizados] por sudamericanos, que te cuelgan muchas cosas, pero hay poco y bastante regular y malo. No hay (P30-DEC-01-02’).*

Cuando P39 lo ha utilizado ha sido para mostrar al alumnado otras perspectivas, ya que por lo general piensan que la Educación Física es solo deporte, e incluso solo deportes colectivos, y más concretamente lo que se ha venido en llamar deporte rey: fútbol. Se trata de abrirles las miras hacia otros contenidos de la Didáctica de la Expresión Corporal, como la danza, los bailes, y otras formas de actividades relacionadas con el tema. Se utiliza como herramienta educativa.

Este profesor afirma que en la asignatura de Actividad Física Expresiva ha utilizado de forma puntual la película ***Déjate llevar* (2006)**, de Antonio Banderas, en la cual se utiliza la danza como vehículo, como herramienta para educar, para dar una motivación a los alumnos. El protagonista trabaja en un centro con niños problemáticos donde se genera mucha violencia, y utiliza la danza para canalizar esa agresividad, esos problemas afectivos.

*[La película “Déjate llevar”] es un caso real de un Secondary School en los Estados Unidos, en un instituto de los problemáticos. Fue un caso*



*real, y la verdad que la película te emociona un poco, el ver cómo el profesor, a pesar de que los mismos compañeros del instituto renegaban un poco de ese contenido, de cómo trabajaba con ese contenido hacia esos alumnos... Es mostrarles que se pueden utilizar esas herramientas a nivel educativo también como motivación, como forma de enganchar a esos alumnos (P39-DEC-01-02').*

*El valor que tiene el tema de la danza (tienen que tener una continuidad, unos valores sociales). Entonces, esta es la única película que he utilizado en clase. Por lo demás, documentales científicos, pero sin un valor cinematográfico (P39-DEC-01-01').*

El profesor que más reconoce haber hecho uso del cine es P32, quien ve en lo audiovisual un gran aliado, por las posibilidades técnicas que ofrece, ralentizar y congelar la imagen cuando se pretende mostrar técnica de movimientos en deportes, o alguna actividad física en general.

*[El recurso del cine] a veces, lo hemos utilizado relacionándolo con los contenidos de expresión corporal, por el tema de la dramatización: la película "Carros de fuego", "Rocky" (P32-DEC-01-01').*

*Así, a nivel técnico o profesional, en la Educación Física utilizábamos muchísimo las imágenes porque hay ciertos gestos que no los puedes realizar o estás todo el día realizándolos, ni eres capaz de realizarlos pero sí puedes enseñarlos. Por ejemplo: equilibrio, habilidades, gestos técnicos de golpeo, nuevas modalidades deportivas que salen y que el profesor no puede dominar o con la edad que tiene no los domine, pero sin embargo a través del vídeo y las posibilidades que tiene, como ralentizar las imágenes, congelar la imagen, ampliar la imagen... Técnicamente te da muchísimo juego para que, con ese modelado, los alumnos aprendan (P32-DEC-01-14').*

No podemos cerrar esta categoría sin el aporte que realiza un profesor de THE, donde destaca el uso de una película sobre deporte para todo aquello que tiene que ver con los valores que encierra el deporte: la motivación, el esfuerzo, la solidaridad, el respeto a los contrarios en una competición...

*Y van a creer que son aburridos ellos, y no. Hay películas como por ejemplo la de "Entrenador Carter", donde hay muchas escenas de baloncesto. Es una película muy dinámica. Y como es deporte de competición, pero también deporte de solidaridad... ¿Cómo debemos de comportarnos con el contrario cuando ganamos? ¿Cómo administrar una victoria ante el que ha perdido? ¿Cómo aprender de los errores? ¿Cómo administrar las derrotas? ¿Cómo trabajando en equipo se consigue, se va más lejos que trabajando individualmente? ¿Cómo despertar la conciencia*

*de unos padres que teóricamente quieren lo mejor de sus hijos pero que en realidad lo que aspiran es que sean estrellas de baloncesto y no buenos estudiantes cuando ambas cosas se pueden conjugar? (P27-THE-01-20').*

De forma que con el deporte no sólo se pueden trabajar los contenidos ligados a la Expresión Corporal, sino aquellos otros más propios de los valores, pues el deporte es portador de valores a los que tradicionalmente ha ido ligado, tal es el caso del esfuerzo y la superación, pero también de la solidaridad, el respeto o la fraternidad, entre otros.

Todo ello resulta consustancial al deporte, y muy especialmente a los deportes de equipo, de tal forma que proyectar películas o secuencias de las mismas resulta muy recomendable. Supone una ejemplificación perfecta tanto de los valores, como de los contravalores que se pueden apreciar en la amplia filmografía que hay al respecto.

### **V. 13. Valores**

Como es sabido, los valores y contravalores no sólo están presentes en los deportes, por el contrario se encuentran en todos los hechos del ser humano.

De forma que, no resulta difícil comprender el grado de afinidad que existe entre el cine y la educación. Ninguno de los dos está exento de valores. Ni lo está ni lo debería estar. Algunas expresiones típicas del castellano son: “nada se ha escrito sobre los gustos”, o “para gustos los colores”, o “sobre gustos no hay nada escrito”. En cualquier caso nada más lejos de la realidad, todo lo que se ha escrito o realizado se ha hecho porque era el gusto de alguien, o bien de los que lo iban a consumir, o bien del que lo producía. Se ha empleado adrede las expresiones realizar y producir, ya que este tema es también objeto de la presente investigación.

Toda obra responde a unos criterios estéticos del que lo produce, cuestión distinta es si el que lo produce lo hace para el consumidor o por satisfacción personal. En cualquier caso esa estética está en sintonía con unos valores. Los pone al servicio de la transmisión de unos valores. Aunque esos valores sean el

puro deleite contemplativo, o la diversión. En cualquier caso, y al margen de esta polémica, en este informe se va a entender por valores lo que comúnmente se denomina valores morales. Entrar en disquisiciones sobre este concepto y su antónimo, los contravalores, daría lugar a otra tesis, motivo por el cual no se va a profundizar en tales conceptos.

Muchos han sido los profesores que han expresado esta íntima relación entre el cine y la educación, si bien, una de los discursos apologeticos más contundentes sobre este vínculo lo encontramos en un docente de DCCSS.

*Quien escribe la historia no está exento de valores. Y los transmite en la visión y en su escritura de la historia y como él ve el pasado, y no está exento de valores ni un director que construye una historia inspirándose en la historia o queriendo ser totalmente fiel en la historia. Todo está lleno de valores, cualquier elaboración que hagamos. Entonces, el cine, tiene un componente de valores muy fuerte. Y cuando se enseña y se utiliza el cine como recurso, hay que tener claro que ese recurso, es importante que nosotros seamos conscientes de qué valores transmite. Porque a veces no lo somos realmente (P20-DCCSS-01-10').*

Sin embargo, en los departamentos que más docentes han encontrado esta relación, y que en sus clases lo trabajan son los de DOE y THE.

*Por experiencia, normalmente es más propicia la idea que tenía sobre valores, trabajar sobre aspectos sociales. Sobre todo el cine de ficción. [...] Para trabajar valores en general, es un uso muy interesante y se puede recurrir a él con facilidad. Hay mucha filmografía al respecto, tanto de sexualidad como drogodependencia, como relaciones padre-hijo, o como de medioambiente. Es decir, son diversos los temas que se pueden trabajar (P26-DOE-1-11').*

Un profesor matiza sobre la idoneidad de trabajar los valores haciendo uso de este recurso, y al mismo tiempo la dificultad de emplearlos para otros contenidos más específicos, propios de las didácticas específicas.

*Pero con cine de ficción, yo creo que sobre todo cuestiones de valores, cuestiones de cosmovisiones del mundo fundamentalmente. Todo lo vinculado al valor. Porque el contenido más de tipo académico o conceptual y demás, es más difícil de abordar si nos estamos refiriendo al conocimiento matemático y demás (salvo una obra como por ejemplo la de "Ágora"), pero es muy poco frecuente que se pueda (P33-DOE-01-34').*

Otras docentes de DOE suelen utilizar películas para trabajar la cultura social, porque encuentran imprescindible que los futuros maestros se sitúen en la sociedad en la que viven, conociendo cuáles son los valores predominantes en esa sociedad para saber qué tipo de personas necesita esa cultura.

*Y normalmente, los valores predominantes en esta sociedad son contrarios o no son muy positivos, digámoslo así. Entonces, ellos tienen que ser conscientes de que esos son los valores predominantes en la sociedad, pero en esos valores no hay que formar a los niños y niñas, sino que hay que formarlos con otros valores.*

*Este año hemos utilizado [la película] “De mayor quiero ser soldado” pero el año pasado creo que se puso “Juegos de inteligencia”. Las solemos variar (P36-DOE-01-06’).*

En sintonía con lo anterior aparecen otras docentes que redundan en la misma dirección respecto al cine y la educación en valores.

*Entonces, utilizo películas que de alguna manera da sustento a aquellos valores, aquellos principios, aquellos contenidos que voy a trabajar (P29-DOE-01-01’).*

*Sí es cierto que las películas dan mucho juego para trabajar el mundo de valores, el mundo de la ética. En mi caso, por ejemplo, se trabaja muy bien el tema de la diversidad cultural, de la ciudadanía. Sí, el mundo de los valores, el mundo de las actitudes (P29-DOE-01-32’).*

Al alumnado tampoco se le escapa esta idoneidad de trabajar los valores a través del cine como se puede comprobar en los siguientes comentarios extraídos de distintos grupos de discusión con diferente alumnado. Solo se expondrán algunos, pero la lista sería amplia pues todo el alumnado que se ha expresado sobre esta cuestión lo ha hecho en el mismo sentido.

*Yo creo que los valores sociales, algo que tenga que ver en comunidad son más proclives a verse en una película, ¿no?, en grandes comunidades, que a lo mejor, como dice ella, contenidos, como dice ella, contenidos abstractos de política, de enseñanzas como Lengua (GD-P15-DOE-01-A1-25-07’).*

*Yo creo que el cine vale mucho para [trabajar] los valores. He visto algunas películas en Ética, en Historia (GD-P29-DOE-01-A3.22-25’).*

*Con la película [“La red social”] se intentó que viésemos la transmisión de valores que prima en una sociedad cambiante. En la*

*asignatura vimos que priman los intereses personales en este tipo de sociedad, o la falta de educación en edad temprana. Entonces, la falta de valores y cómo priman los intereses personales por encima del colectivo, del interés común. Y eso lo muestra muy bien la película; cómo surge una necesidad (que es que haya una red de conexión universitaria), y a raíz de esa necesidad se va creciendo y al final lo que prima es el interés personal, porque cuando tienen poder adquisitivo, vemos cómo hay incluso traición entre amigos. En la película se muestra estos valores que hay en la sociedad de hoy en día (GD-P24-DOE-A6.20-09').*

Los valores están presentes en toda la filmografía, y cualquier película es susceptible de ser trabajada desde varios ámbitos, desde los puramente conceptuales, hasta los más ligados a las actitudes y conductas.

Hace tan sólo tres o cuatro años en las programaciones didácticas se tenían que especificar por separado los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en cada una de las asignaturas. Actualmente, aunque no se haga de esa forma, las actitudes siguen estando presentes en cada materia. Así, los valores y las competencias son la espina dorsal de la Educación.

#### **V. 14. Filosofía**

A la filosofía siempre se le ha considerado la madre de todas las ciencias, pues con ella comenzaron a desarrollarse todas las demás, si bien a partir del Renacimiento comenzaron a dividirse.

Etimológicamente filosofía es el amor a la sabiduría, por lo que resulta tan heterogéneo que podría resultar inasible si no se concreta, aunque sea un poco, pues todo los demás contenidos tratados en las páginas anteriores son también sabiduría, pero de distintos campos del saber. En cualquier caso, y siendo consciente de la dificultad de “poner vallas al campo”, en este caso, al campo del conocimiento con mayúsculas, en este informe sólo se va a exponer algunos contenidos trabajados mediante unas experiencias con cine realizadas por un docente, que tenía por objeto de estudio en una de sus asignaturas la reflexión filosófica.

En este caso, se proyectó la película **Matrix (1999)**, con la que P2 llega a compararla con “el mito de la caverna” en cuanto a la cuestión de qué es real y qué no lo es, y añade:

*Viendo “Matrix”, viendo cómo te vas a plantear la asignatura, pues decidí utilizarlo como excusa ¿no? pues dentro del modo de, bueno, pues los mitos de hoy en día, “el mito de la caverna”, si la realidad que vivimos es real o no es real, qué le pasa a la gente que se arriesga a pensar por sí misma, cuáles son las circunstancias...y luego sobre todo (...) Oye, pues ser dueño de mí mismo, yo soy el dueño de mi destino, que eso no es otra cosa que la finalidad de la educación, conseguir que las personas pues sean dueños de sí mismos (P2-THE-01- 00’/01’).*

Cuando se le ha preguntado al alumnado que si les ha servido para su futuro docente el trabajo con la película **Matrix (1999)**, las respuestas han sido en todos los casos afirmativas. Se ha podido observar cómo se ha realizado una vinculación entre la película y el contexto sociocultural actual.

*A1- Yo diría que sí, porque realmente te hace reflexionar sobre la vida, sobre qué aspectos están bien, sobre qué aspectos están mal, y desarrollar el sentido crítico, que también hay que aportarlo para el alumnado.*

*A2- Yo pienso que te ayuda a cuestionarte la situación actual, a cuestionar los valores, a cuestionar la situación actual en la que estamos. Eso a su vez te posibilita después una herramienta para tu profesión, a la hora de que estés en la calle trabajando. (GD-P2-THE-A1 Y A2-00/01’).*

*A4- Yo en parte coincido con A2. Yo creo que más que ayudarnos esta película de cara a nuestro futuro laboral, lo que nos hace es reflexionar sobre nosotros mismos, cuestionarnos, hacernos pensar, pararnos un segundo en reflexionar sobre nuestra propia vida, cosa que muchas veces no tenemos tiempo para pararnos a pensar. Entonces, ese pensamiento y esa reflexión que hacemos sobre nosotros mismos, es lo que sí realmente nos va a ayudar de cara a ponernos a trabajar de cara a un aula, a un grupo de alumnos, a un grupo de personas, o con cualquier ámbito en el que nos vayamos a ver.*

*A3- Yo opino igual que mis compañeras. A través de la “autocuestión” en ti mismo y la reflexión, que pongamos en práctica la reflexión para seguir en nuestro proyecto docente, que es muy importante. Siempre en cada momento hay que prepararse a (...) ante lo actual, y tener en cuenta también la opinión de todos, no excluir tampoco a nadie (GD-P2-THE-A4 Y A3-02/03’).*

Al igual que pasa con la Didáctica de la Historia, con la Filosofía aplicada a la Educación hay que buscar la finalidad última de cada uno de los contenidos que se van a trabajar. De esta forma, a la teoría que se imparte hay que buscarle la funcionalidad para el alumnado al que va dirigido, para que este lo relacione con sus vidas. Si no se producen esos nexos se corre el riesgo de que el trabajo sea en vano. Hay que buscar las conexiones con la realidad en la que están insertos al tiempo que provoque la reflexión.

Es un acierto la selección de la película, pues sobre la misma se han realizado tesis doctorales por su estrecha relación con la Filosofía. De igual forma, la comparación que realiza P2 entre el film y “el mito de la caverna” es muy ilustrativa. Pues vivimos en una sociedad llena de convencionalismos, y los que se salen del guión establecido tienen que sufrir las consecuencias. En el mejor de los casos, en estas sociedades “democráticas”, puede ser la incomprensión de sus congéneres, y en otras sociedades menos tolerantes pueden llegar a conducir a la peor de las condenas.







*Fuente: CDRIN/Shutterstock*

## CAPÍTULO VI. METODOLOGÍA EN EL USO DEL CINE

Si importante son los objetivos y contenidos no lo es menos la metodología. Es en ella en la que se imprime fundamentalmente el carácter educativo del currículum. Donde se estampa el sello de identidad de cada docente. Los objetivos están ahí, no suelen variar mucho, entre otras cuestiones porque son decisiones colegiadas de la membrecía encargada.

Los contenidos corren la misma suerte, ya que para alcanzar unos objetivos se suelen trabajar unos contenidos que estén en consonancia con tales pretensiones.

Esto es algo que ocurre en todo el sistema educativo, y de forma muy acusada en las etapas preuniversitarias, donde el currículum ya viene muy definido por las distintas normativas que le son de aplicación. Por el contrario, en la universidad, el currículum se establece de forma colegiada, como ya apuntaba en líneas anteriores. Sin embargo, no es menos cierto que el profesorado universitario goza de cierta autonomía que le permite desarrollar

el currículum a través de experiencias innovadoras, en otras etapas también, pero con más limitaciones.

Hay que reconocer que a unos mismos objetivos y con unos mismos contenidos, se puede emplear distintas metodologías. Verbigracia la clase magistral, o en otro extremo, estrategias de trabajos por proyectos, donde caben actividades como la proyección de películas y posteriores debates. Incluso la propia organización de estos trabajos realizados mediante el cine reflejan estrategias metodológicas muy dispares, como se podrá comprobar a lo largo de la lectura de las siguientes páginas.

### ***VI. 1. Ficha o guía didáctica de la película***

Una de las mejores reflexiones sobre la necesidad de hacer una contextualización de la película, bien a través de una ficha o guía, o bien de forma oral, como breve introducción para que el alumnado conozca brevemente el momento histórico en el que se realizó el film, o en el que está ambientado el mismo. De esta forma los educandos pueden adquirir unas nociones mínimas sobre la que basar el visionado posterior.

*Nos limitamos a eso, o sea, lo que hacemos es una presentación de la película en plan un poco técnico, o sea, año, no sé qué, no sé cuánto, y contextualizar dónde surge esa película, porque yo creo que hay que situarse, las cosas se hacen en contexto, sino están en el aire (P6-DOE-01-28').*

*Entonces, lo que les planteo es justamente es eso: la película, con unas señas mínimas para situarla o ubicar de dónde sale, en qué época y tal, y luego a partir de ahí la idea es que lo sitúen en el tono de su trabajo, en la construcción de su trabajo (P6-DOE-02-03').*

En cualquier caso, este profesor no es partidario que de ofrecer una guía didáctica que, indudablemente, condicionaría en exceso la mirada creativa del alumnado. Por lo que esos comentarios se realizan de forma oral y tan sólo con el fin de contextualizar la película, pero sin introducir preguntas a las que tengan que responder respecto a la actividad.

El hecho de hacer una introducción para contextualizar el film previo al visionado es una afirmación que se repite a lo largo de, prácticamente, todas las entrevistas realizadas, como se puede comprobar con la siguiente afirmación que se expone como muestra:

*El hecho de usar una ficha para introducir la película, contextualizar al alumnado la película, las referencias que podamos darle por si les interesa y quieren ver la película, buscarla y encontrarla (...) y en otro momento quieren verla entera. Contextualizarla un poco para introducir lo que vamos a trabajar, y sobre todo qué se pide de ella (P26-DOE-01-05').*

En otras ocasiones el alumnado ya dispone de la ficha de la película en el campus, donde se explica qué se pretende con el visionado, así como una breve información técnica del film.

*El alumnado puede ver la película cuantas veces quiera. La pueden ver en sus casas. Después, hay un guión de lo que es la práctica en la que, aparte de lo que es la mirada que cada alumno lleve por sí mismo y como estudiante de esta Facultad, hay preguntas que les hacen ponerse gafas nuevas para ver la película (P19-DOE-01-14').*

Hay profesores que sostienen la idea de que cerrar las preguntas limita la visión de conjunto que la película requiere para hacer un análisis profundo de la misma.

*Si hubiese cerrado las preguntas, mucho más estructuradas, quizás hubiésemos limitado la creatividad del alumno o el decidir por dónde enfocarlos (P26-DOE-01-46').*

Frente a esa afirmación, está la postura opuesta seguida por buena parte del profesorado, que aboga por entregar una ficha exhaustiva que contenga todos los puntos a resaltar, pues consideran que de otra forma se estaría perdiendo el potencial que supone este recurso.

*La película, la pongo con unas instrucciones que vienen a decir, más o menos:*

*“Durante la proyección de la película, trata de fijarte al menos en los siguientes aspectos:*

*-Escuela inclusiva, Escuela segregadora.*

*-Los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje.*

*-Métodos, actividades, tareas, materiales, motivación, intereses del alumno.*

*-Evaluación, innovación, resistencia al cambio, desgaste profesional.*

*-Papel del alumno en la enseñanza, papel del profesor.*

*-Formación permanente del profesorado y actividad profesional diaria.” (P18-DOE-01-07’).*

Este esquema queda expuesto en la pizarra antes de la película. De esta forma lo que los alumnos hacen mientras ven la película es ver la película, y no escribir más que lo imprescindible para recordar después durante el debate. El tenerlo en la pizarra les ayuda a tener presente de lo que luego se va a tratar en el foro, y que se pueden observar con cierta claridad a lo largo de la película.

*De modo que ellos, básicamente, toman nota de aquellos episodios, aquellos fragmentos de la película que a su parecer hacen referencia por ejemplo a los contenidos, o por ejemplo la organización del aula o la motivación del alumno. Y esos son, como ves, los tópicos fundamentales de la asignatura (P18-DOE-01-07’).*

Hay alguna profesora que indica que esa contextualización previa al visionado sea superficial, de manera que no condicione el visionado que se va a realizar de forma inminente:

*[En cuanto a si contextualizo la película que voy a poner], sí, les digo un poco de qué va, de quién es, qué autoría o director de la película, digo la nacionalidad de la película, el año en la que fue filmada, una breve sinopsis de la película. Pero muy breve, no quiero condicionar, no quiero que lo que yo diga pueda condicionar el propio visionado y el análisis del alumnado. Yo creo que cuanto más callado esté, mejor porque lo que me interesa es la palabra de ellos, no mi palabra. Yo lo que quiero es estimular el pensamiento, y se estimula más cuando tú das poca información (P29-DOE-01-42’).*

Algunas profesoras plantean que la película nunca debe de proyectarse sin una previa contextualización, y esta debe incluir los aspectos de corte artístico, esta tendencia se acentúa cuando el docente es un reconocido cinéfilo.

*Yo cuando planteo el análisis de la película, entiendo que necesariamente tiene que ser previamente contextualizada: esta película se ha hecho en este momento (no es igual una película de un año que de otro), en este país (no es igual un país que otro), por este director... No*

*siempre un director extraordinario hace una película extraordinaria, pero es más probable que haga una buena película un buen director a que haga una buena película un mal director, que le pueda salir tan bien. Saber cuándo se hace, dónde se hace, quién la hace... Siempre una presentación aunque sea somera de la película, me parece importante para su comprensión, para su análisis (P50-DOE-02-00/01').*

El alumnado presenta opiniones dispares sobre el uso de la ficha previa al visionado de la película, para que indique los aspectos principales en los que deberán estar atentos. Unos aducen que es difícil estar concentrados en el visionado cuando tienen que estar tomando apuntes, pues merma la capacidad perceptiva o la atención que pueden prestarle (conclusión extraída del GD-P17-DOE-A4.20-49').

Aunque hay un alumno, miembro del Consejo de Estudiante, que reconoce la parte positiva de tener una guía en la que te permita conocer los asuntos importantes que se van a tratar, aunque el mismo estudiante también opina que de esta manera le resta disfrute al visionado:

*En las asignaturas, bajo mi experiencia (y hablando con compañeros de otro grado) sí que se da incluso una ficha técnica, se da incluso unos pequeños artículos sobre la película, se manda un tráiler (A-CCE-01-42').*

*Eso tiene su parte positiva (porque tú estás pendiente y tienes tu memoria y recepción a eso) pero también tiene su parte negativa, y es que te estás perdiendo incluso trama de la película, te estás perdiendo el disfrute [...] (A-CCE -01-44').*

Otra parte importante del alumnado aboga precisamente por lo anteriormente expuesto, lo que denota disparidad de opiniones al respecto, como se ha podido comprobar en el transcurso de otros grupos de discusión, donde los alumnos corroboran esta opinión. En las citas que se anotan a continuación se reflejan estas mismas opiniones en favor del empleo de la ficha o guía didáctica previa al visionado de la película.

*Yo pienso igual que ella, que si nos hubiese facilitado antes en qué debíamos fijarnos durante la película, la hubiésemos analizado mejor luego viéndola, porque al pasar tanto tiempo desde que vimos la película, aunque cojas notas, hasta que haces la actividad [...] (GD-P15-DOE-01-A1.25-01').*

*Yo creo que la mejor forma es dar unas pautas y a partir de ellas sacar la información que tú quieras, pero teniendo una guía (GD-P9-THE-01-A6.46-27').*

*Sería interesante que se hiciese [antes del visionado de la película] una especie de introducción sobre lo que se va a ver y porqué lo vamos a ver y en relación a qué contenidos de la asignatura se relaciona. Luego ver los fragmentos y después comentar. Sobre todo que el alumno participe, que es de lo que se trata (GD-P20-DCCSS-01-A4.23-48').*

También existe el punto intermedio, como podemos observar en la opinión que nos ofrecen algunos alumnos en el transcurso de un grupo de discusión. Uno de ellos introduce la palabra “equilibrio” para ofrecer su visión sobre lo que debería ofrecer una ficha técnica de la película, y otros alumnos se postulan de igual forma.

*Yo creo que es muy importante tener un conocimiento previo. [...] Si yo no sé lo que tengo que buscar, difícilmente lo voy a encontrar en ningún sitio. Creo que hay que tener un equilibrio; hay que ser muy conscientes de que no lo puedes dar todo hecho ni puedes dar nada. Si no pones unas pautas, no sabes qué buscar. Pero si las pautas están demasiado concretas o marcadas, ya le estás condicionando a la persona que ve el vídeo lo que tiene que buscar (GD-P9-THE-01-A4.21-28').*

*Pienso que nos confundimos al decir “a buscar tal cosa de la película”. Más que buscar, sería interpretar. Yo creo que el cine debería ser una interpretación personal más que una búsqueda concreta de elementos. Por eso, estoy de acuerdo con la compañera: que sean más sugerencias y propuestas que te guíen en el visionado pero que no limiten la interpretación que tú puedas realizar (GD-P9-THE-01-AX-29').*

*Una cosa es que te den unas competencias y unas herramientas para aprender a analizar la película, y otras cosas es que te den unas pautas de contenido en las que te tienes que fijar. Yo sí estoy de acuerdo en que se ofrezca las herramientas para hacer el análisis, porque eso es necesario, porque tú no eres especialista en cine. Pero que no te marquen después el contenido en el que te tienes que fijar (GD-P9-THE-01-A5.21-30').*

Se puede observar que algunos miembros de este grupo de discusión comparten la manera de proceder de este docente, pues el mismo sostiene que por un lado cuelga en el campus una breve información sobre la película, y por otra parte sugiere algunas pautas de cara al visionado.

*Es verdad que les sugerí que se fijaran en cualquiera de las frases que les interesaran más, más llamativas. Las consignas que les di cuando*



*empezaron a verla era: primero, que era algo largo, que tenía mucho contenido (los pedagogos le podemos sacar mucho partido. Yo, cada vez que la veo, aprendo cosas nuevas). Entonces, de alguna forma, que centraran su atención en cuatro o cinco ideas fundamentales que podíamos luego debatir en clase (P9-THE-01-02').*

*Son preguntas previamente al visionado, tres o cuatro preguntas. Luego veían la película, y luego compartíamos (P9-THE-01-19').*

Algunas veces se aprovecha la existencia del campus virtual para colgar la ficha técnica, con el objetivo de que los alumnos tengan suficiente tiempo para fijarse en los aspectos que más interesan al profesorado.

*Con las películas, se cuelga en internet una pequeña sinopsis, y también en el campus virtual, una cosa así sencilla: del año que es, la dirección, si ha ganado algún premio, y luego los actores más conocidos. Una cosa así, muy sencilla, pero ya está, no me meto en muchos más detalles (P9-THE-01-22').*

*La película que más he venido trabajando en estos últimos años, ha sido la película "Nell" (...). Tengo una ficha técnica que les pongo a los alumnos en el campus virtual de la asignatura. Normalmente ellos tienen un documento en la página web de apoyo a esa película en la que se ponen los objetivos, lo que se pretende con la visualización de la película, cosas en las que deben fijarse, y también algunos elementos de cuestiones técnicas de la propia película para que se promueva el cine y se vea las posibilidades que puede tener el cine como recurso didáctico (P31-MIDE-02-04').*

Como epílogo a esta subcategoría cabe afirmar que el investigador observa gran disparidad de opiniones respecto a este punto, incluso dentro de los profesores de un mismo departamento. Por un lado, un sector de ellos da unas pautas exhaustivas indicando todos los puntos en los que el alumnado se tiene que fijar cuando esté viendo el film. Otros profesores tienen un punto de vista diametralmente opuesto: la ficha técnica ha de consistir tan solo en someros datos que hagan alusión al director de la película, el año de su realización y poco más.

De idéntico modo proceden los alumnos al ofrecer opiniones contrarias que oscilan de un lado a otro, encontrándose tan solo una opinión que refleja un punto intermedio entre ambas.

Conviene destacar el hecho de que todos ellos ven conveniente hacer algo al respecto, es decir, para la mayoría de la membrecía es necesario dar unos datos introductorios, y que estos se ofrezcan con anterioridad al visionado, y no a posteriori.

## ***VI. 2. Temporalización: ¿en qué momento se proyecta?***

De igual forma que en otras categorías, también aquí hay que resaltar la disparidad de criterios que el profesorado presenta.

En cualquier caso cabe destacar que, buena parte de los docentes que hacen uso del cine, suelen proyectar alguna película al principio de curso para poder rescatar los contenidos de forma paulatina a lo largo del mismo. En este sentido se han expresado muchos educadores que han tenido a bien colaborar en la investigación.

*Dentro de ese primer día, entró este documental-película, que es “La educación prohibida”, porque yo creo que trata tantos temas... Sobre todo, a mí me gusta mucho la amplitud de temas que trata a nivel educativo. Porque trabaja metodología, trabaja evaluación, trabaja motivación del alumnado, trabaja la función docente (qué función tiene ante las nuevas exigencias), intervienen una gran variedad de especialistas en el ámbito educativo (P9-THE-01-02’).*

En el caso del departamento de PEE los tres profesores entrevistados suelen proyectar la película a principio de curso y con posterioridad a la explicación de los contenidos a trabajar.

*[En cuanto a cuándo se realiza la actividad del visionado y cine-fórum], a principio [de curso], es la primera actividad que se hace (...) para ir luego retomando, y porque ahí es donde se plantean las cuestiones básicas y fundamentales de la asignatura (P7-PEE-01-10’).*

Se da la circunstancia de que un mismo profesor no tiene un criterio específico a la hora de decidir en qué momento proyectar el film. P25 afirma proyectarlas generalmente cuando ya ha dado materia suficiente, aunque otras veces, cuando quiere impactar por medio de la imagen, hace justamente lo contrario. Por lo que dependerá de lo que persiga en ese contexto.



*Yo procuro ponerlas [las películas] cuando ya hemos avanzado suficientemente, a diferencia que en otras ocasiones (por ejemplo en otra asignatura como [nombre de la asignatura]) que lo que hago a veces es utilizar las películas pero con una intención completamente distinta, de sensibilizar, de introducir en el tema, de generar las preocupaciones en los individuos. Entonces, lo hacemos justo a la inversa: yo pongo la película como motivación general a las actividades que vendrán luego. Ahí uso más o subrayo más la ventaja que el cine tiene en el sentido del atractivo de la presentación, de lo impactante de las imágenes (P25-THE-01-18').*

De idéntico modo procede P27, el cual antes le daba más importancia a dar antes la materia y al final hacer la actividad del visionado y el postvisionado, pero actualmente no ve justificación en que deba ser siempre de esa forma.

*[En cuanto a la metodología que utilizo], antes lo hacía dándole importancia siempre a los temas, dándole siempre más importancia a lo escrito, y lo otro [el cine], era como un complemento motivador. Ahora ya no lo hago así. Ahora mi idea es que da igual por donde empieces. Es decir: si tú tienes las ideas claras, toda la realidad está relacionada. Da igual por donde empieces, porque todo tiene un orden lógico. Es decir: yo puedo empezar por la película y a partir de ahí entroncar con los temas (P27-THE-01-33').*

*No es una relación tan exacta, y en este caso además, es que la película ha surgido cuando ha surgido. Es decir, yo el año que viene, pues igual sí que puedo plantearla en un momento en el que yo decidiré cuándo. Pero ahora no, ahora la película está en el cine, hay que verla. Y de hecho, con el grupo de la mañana, pues fue nada pensado porque había una actividad prevista con otra compañera que falló. Entonces dije bueno, ¿qué hacemos? Pues vamos a aprovechar para esto, y fue muy interesante (P10-DOE-01-37').*

También hay profesores que son menos eclécticos al respecto y parten de una idea preconcebida del momento en el que se debe situar el visionado.

*Yo hago una introducción de la asignatura en dos o tres sesiones. Una proyección me gusta hacerla en el segundo mes (después de tres o cuatro sesiones) y otra antes de finalizar, digamos en mayo (P38-THE-01-14').*

*Entonces, la película se proyectaba aproximadamente en la cuarta o quinta sesión de la asignatura (P34-DCCEE-01-18').*

Bien merece la pena destacar el criterio seguido por P44, que hace una distinción entre un visionado de películas relacionadas con contenidos nuevos,

de aquellos otros contenidos que el alumnado ya tienen ideas previas respecto a los mismos.

*Si son contenidos demasiados novedosos que el alumno no ha trabajado antes, en mi opinión es mejor ver primero la teoría y luego, en base a esa teoría, se refuerza más con una práctica audiovisual. Quizá si los contenidos le suenan más al alumnado, sí se pueda trabajar primero con una película, que lo que vas a hacer con la película es rescatar los contenidos previos que tiene el alumnado, y luego, engarzando esos contenidos previos que ya tiene el alumnado, metes tú los nuevos contenidos teóricos que quieres meter. Pero es cuando consideras que hay unos contenidos previos (P44-THE-01-10').*

En cualquier caso, y para concluir, el profesorado, en términos generales, y salvando las excepciones expresadas, no tiene preconcebida una temporalización exacta para esta actividad. La misma se inserta dentro del bloque de contenidos que se vaya a trabajar, pudiendo de esta forma proyectarse en cualquier momento del curso, en función de los contenidos y las circunstancias propias del desarrollo de la asignatura.

*En esta asignatura son cinco bloques, y lo utilizo en el cuarto bloque. Y en los grados de Magisterio, también la utilizo casi al final (P15-DOE-01-42').*

*Pues mira, las ideas son varias, porque la película la vemos después de ver ya tres núcleos temáticos, que en los tres se pueden trabajar cuestiones de la película. Entonces, las ideas que nosotros tratamos de ver en la película son, primero qué concepciones podemos tener sobre lo que es educar, esa sería la primera idea (P12-THE-01-04').*

*Pues según cuando vayamos viendo los temas. Normalmente, antes de ver el tema, o cuando hemos introducido un poquito el tema pero todavía (...). Depende del ritmo que llevamos en el curso, pues la ponemos un poco antes o un poco [...] después. Pero no tengo una fecha definida, sino que conforme la clase va avanzando y el grupo está un poco más maduro como para iniciar el visionado de la película, pues la ponemos (P12-THE-01-11').*

Como se ha podido comprobar las dos únicas premisas que cabe concluir respecto a la temporalización de la actividad son las siguientes:

Por un lado, que muchos profesores prefieren ponerlo a comienzos del curso para poder extraer los contenidos de la película a lo largo del recorrido.

Por otro, que la proyección se realiza en cualquier momento del curso, dependiendo fundamentalmente de dos cuestiones, la primera es el lugar que ocupa respecto al desarrollo curricular de los contenidos, la segunda tiene que ver con el transcurso del curso, esto es, el desarrollo del calendario, y las posibles eventualidades que pueden surgir durante el itinerario.

### **VI. 3. Método inductivo**

Por método inductivo se entenderá en este informe a la proyección de la película como primer paso para que, a partir de ahí, el alumno pueda entrever por sí mismo los contenidos que hay que tratar en la asignatura. De esta forma, con posterioridad a la proyección se rescatan los contenidos.

*Últimamente tiendo más a que vean primero el vídeo y que saquen conclusiones, y después lo comparen con lo que yo les iba a comentar, porque a veces, si yo les comento antes a priori el por qué pongo el vídeo, a lo mejor se concentran solo en lo que yo quiero que vean. Puede ser más enriquecedor, que cada uno aporte lo que ha visto. Entonces, últimamente estoy tendiendo a dar poca información, sino que lo vean. Ahora lo que hago es ponerles el vídeo y que suban sus comentarios a un foro. Pero antes de comenzar un tema prefiero que lo vean y discutan sobre el tema, y después volvernos al tema de por qué estaba ese vídeo ahí, si saben por qué hemos visto ese vídeo. Esa es la idea (P32-DEC-01-30/31').*

En relación con la temporalización está el método inductivo, pues seguir la estrategia de proyectar la película en los primeros días de clase es apostar por este método.

*Entonces, era una forma de abrir la asignatura partiendo de los intereses del alumnado. O sea, la idea es que sirviera de motivación para generar preguntas en el alumnado (P9-THE-01-02').*

En el epígrafe en el que se hablaba sobre el empleo de una ficha o guía sobre la película, se apuntaba la reflexión de P6, en la que el profesor destacaba la necesidad de contextualizar el film con la finalidad de aportar datos que pueden resultar relevantes para una comprensión cabal de la obra. Sin embargo, también se destacaba que esa ficha que se exponía de forma oral sólo aportaba datos sobre la película, pero no adelantaba preguntas sobre las que había que dar respuestas, ya que este proceder supone unas limitaciones a las posibles

interpretaciones del alumnado, máxime cuando éste se encuentra inmerso en un proceso de creación de sus propios trabajos, con sus particulares centros de interés, siempre dentro de los grandes ámbitos que se trabajan en la asignatura.

*Pero en cuanto al contenido y lo que tienen que pensar sobre la película, siguiendo un poco con nuestra forma de trabajar, buscamos más que sea algo emergente desde lo que ellos captan de la película. Entonces, siempre reclamando que presten atención desde lo que es la asignatura en la que estamos y que busquen siempre vincular lo que están viendo en la película con el plan de trabajo que están haciendo. Como de alguna forma ellos tienen ya, a partir del trabajo de la narración y las categorías, tienen ya un diseño de trabajo que van desarrollando, que todas las actividades que hagamos en clase lo vinculen con eso. Y por lo tanto, la película que veamos, ellos tienen que buscar siempre cómo les está aportando información o elementos de análisis para incorporarlos a su trabajo (P6-DOE-01-28/29').*

Otro profesor del departamento de THE matiza lo expuesto por P6, pues aunque ambos coinciden en que ofrecer las preguntas a priori condiciona en exceso la mirada creativa de las posibles interpretaciones, P27 ofrece una ficha con preguntas después del debate que se realiza a continuación del visionado.

*Puedo poner la película y que no hayan leído nada absolutamente del contenido de la asignatura, y que hagan un análisis solamente con las herramientas que ellos tienen en ese momento, el aprendizaje que ya tienen asumidos, sin mirar nada de lo nuevo que hay en nuestra asignatura. Bueno, pues podemos discutir la película, ver lo que opinamos, y después, yo les digo que miren esa hoja donde te he dicho que tengo las preguntas, que están relacionadas con cada uno de los temas y que además pone en esa hoja, que eso lo pongo también para demostrar como con un solo elemento cultural, se pueden trabajar muchos temas diferentes (P27-THE-01-33').*

Este mismo docente argumenta en sentido contrario, es decir explica cómo se pueden realizar ambos métodos, pero argumenta en sentido teórico, utilizando el condicional de posibilidad.

*Y al revés: podría yo empezar a explicarles las teorías del aprendizaje, que yo las explico de manera muy resumida porque tampoco mi asignatura es de eso, pero sí quiero que sean capaces de en cualquier relación humana, ver cuándo está habiendo intervencionismo simbólico, por ejemplo, y qué harías tú (P27-THE-01-33').*

Pero esta labor necesita de unas herramientas que el alumnado necesita para poder trabajar; es por ello que el campus virtual ocupa un lugar especialmente importante para el perfecto flujo de información entre profesor-alumno. Sin embargo tienen que aprender a buscar y seleccionar información que necesitan para extraer contenidos de la actividad con cine.

*Es un trabajo en grupo. Nosotros en el campus virtual colgamos una serie de trabajos que les orienten. No son los trabajos únicos que tienen que (...) son trabajos que intentamos que les abran la pista para identificar por dónde tienen que buscar. Pero que ellos echen mano de la búsqueda que hagan ahora, del material que han trabajado en la asignatura, de la información que tengan o que encuentren. Es decir, que aprendan también a buscar, que no sea lo que yo les doy ya hecho y mascadito, no, no. Que aprendan que tienen que moverse, que tienen que buscar y seleccionar, que es lo más duro. Hoy te metes en Google, le das a buscar, y hala, te salen cincuenta mil. Pero aprende a seleccionar, que es lo que te vale (P6-DOE-02-24/25').*

Cuando se emplea este método se suele hacer a modo de actividad introductora de un bloque de contenidos, de tal forma que sirva como prueba de conocimientos previos, al mismo tiempo que es una actividad inicial. A continuación se exponen algunas de las observaciones que realiza el alumnado recordando sus experiencias respecto al uso de este método.

*Primero solemos hacer la práctica y en base a ella se da la teoría. Aprendemos de la práctica a la teoría. Primero vimos la película y luego vimos el tema teórico. Primero vemos, tenemos un primer contacto, y luego la profesora nos dice lo que se está trabajando en ese tema y nos enseña la teoría (GD-P17-DOE-A4.20-06').*

*Creo que depende del contenido que vayas a dar. Igual te sirve primero ver una película y después centrarte en los contenidos, eso ya depende. Por ejemplo, en Educación Social, vimos una película que se llamaba "Catorce kilómetros", que hablaba sobre la pobreza. Era la experiencia de un emigrante, como traspasaba la frontera y todo lo pasaba. Y a partir de ahí, nosotros fuimos sacando los contenidos del temario que íbamos a dar el día siguiente: los tipos de pobreza, qué te lleva a la pobreza y demás. Entonces, a partir de la película, sacamos los contenidos que después íbamos a dar, que también te sirve para contrastar (GD-P26-DOE-01-A2.21-14').*

Pero el método inductivo no deja de tener ciertos inconvenientes, como explica el mismo alumno a renglón seguido de contar la experiencia de haber asistido a una sesión donde se trabajó con esta estrategia.

*A mí, a la hora de ver la película, me ha parecido mejor como lo hemos hecho hoy, porque hemos podido criticar y analizar más la película, porque sabíamos ya lo que habíamos visto antes. Sin embargo, con la película que vimos sobre la pobreza la semana anterior ("Catorce kilómetros"), estábamos un poco perdidos, por lo menos yo, porque no sabía bien qué tenía que hacer. Entonces, la película no la analicé tanto como esta (GD-P26-DOE-01-A2.21-15').*

Esta subcategoría está relacionada con la forma de organizar el cine-fórum, si se realiza de una forma muy dirigida, con preguntas guía, o por el contrario se deja que las preguntas afloren del alumnado.

*Al tener las preguntas ya te acuerdas, y lo relacionas con lo que la profesora quiere que nosotros entendamos (GD-P11-THE-A4-29-14').*

Probablemente el método inductivo requeriría acotar de alguna forma el campo de observación con algunas indicaciones previas al visionado, para evitar que el alumnado pueda sentirse "perdido" como en algunas ocasiones han reconocido. Puesto que sin conocimientos previos, y sin una ficha con preguntas, un único visionado puede resultar poco fructífero, requiriendo otro para centrarse en lo que el profesor pretendía, como han mantenido algunos alumnos respecto a la actividad planteada por P3, en el transcurso del grupo de discusión de P11, ya que ambos profesores comparten alumnado. En el citado grupo de discusión, una alumna afirmaba que disponer de preguntas cuando ya se han trabajado los contenidos es redundar en los mismos contenidos, mermando entonces, las posibilidades educativas de esta actividad.

*Es más cómodo para los alumnos porque así vas a ciencia cierta, pero realmente no es, para mí no saca todo el provecho, porque si quieres sacar algo de esa persona, si le das ya la clave no lo vas a sacar (...) y si se lo estás poniendo en la pregunta ya está puesto, y si esa persona no lo ha entendido, a lo mejor no lo habría sacado (GD-P11-THE-A6-21-16').*

Los profesores que empiezan por el visionado de la película confían plenamente en la capacidad del alumnado para extraer los conceptos

importantes a tratar, tal es el caso de un profesor de DOE que trabaja contenidos relacionados con los medios de comunicación de masas.

Un punto intermedio en esta cuestión sería el del profesor que realiza una breve introducción, mostrándole al alumno un camino lo suficientemente claro como para que no divague en cuestiones que no vienen al caso. Así, el alumno se tiene que esforzar para captar lo realmente interesante para la asignatura, pero ayudándose con esos breves apuntes que el profesorado realiza al comienzo de la clase.

*En este caso, eh... solo hago una introducción muy breve, les sitúo en dónde estamos y para qué vamos a ver la película, que es con la clara intención de trabajar un contenido del programa, les dejo muy claro cuál es el contenido que es la Cultura Institucional, pero en este caso no lo doy porque no quiero tampoco darles más. Vemos la película, y es posteriormente cuando ya les doy un contenido teórico que tienen que relacionar con el visionado de la película. La explicación es después, pero sí que al principio me preocupo de dejarles claro para qué vemos esa... (P15-DOE-01-27').*

*Normalmente, empiezo la sesión proyectando la escena completa y les pido que la vean simplemente, sin ninguna intencionalidad. Les digo qué han sentido, qué han vivido y qué han experimentado: pregunto por los aspectos más cotidianos de un espectador normal. Y luego, si han visto algo, volvemos a verla otra vez y les pido que se fijen en elementos que hemos visto en clase, como puede ser un plano determinado, algo que les llame la atención, qué es lo que ven más desde el punto de vista del lenguaje, y qué significa para ellos eso que ven (P45-DOE-01-04').*

Cabe concluir que en el transcurso de esta investigación sólo se ha tenido la oportunidad de asistir a una sesión donde se haya practicado el método inductivo: con P9. De esta forma, la mayoría de los escasos comentarios que se han realizado sobre este tema han sido en forma de teorización, esto es, como una posibilidad que se puede hacer, pero que de facto no suele practicarse en la mayoría de ocasiones en las que el profesorado se decide a trabajar con este recurso.

De igual forma, cuando el docente se decide por esta estrategia es porque los contenidos que se van a trabajar no resultan ajenos al alumnado, esto es, se hace porque a los educandos se les presuponen unos conocimientos mínimos



sobre lo que van a ver, como fue el caso de P9, con alumnos de tercero de Pedagogía. Y por otro lado para que sirva como herramienta motivadora, partiendo de una actividad que a ellos les resulta de su pleno agrado.

#### **VI. 4. Método deductivo**

No ha resultado difícil dilucidar el método mayoritariamente seguido por aquellos que utilizan el cine en sus aulas. Así, el trabajo de los contenidos que se han de dar conforme al programa estipulado previo al visionado del film es el método más empleado por el profesorado de la Facultad.

En este sentido, de los dieciséis profesores que han permitido la observación de este investigador en el aula, salvo uno, todos los demás han utilizado esta estrategia, como se puede comprobar con la siguiente selección de extractos que, con matices, corroboran esta afirmación.

*En primer lugar se explica el contenido del tema en clase de teoría, se explica el tema. Una vez que ya se ha acabado la explicación del tema, pasamos a revisar la práctica, en la cual el primer día se proyecta la película en clase, los alumnos la ven, y les entrega, bueno, antes se le entregaba en mano, ahora se cuelga en el campus virtual, el informe para realizar la práctica. Ellos lo tienen que traer a clase y...bueno, pues en el informe, después de una breve introducción teórica, donde además se presentan los objetivos y las fases teóricas del tema, pues tenemos una serie de preguntas que ellos tienen que contestar y realizar en grupo (P4-PEE-01-10').*

*Generalmente explico los conceptos, y luego veo películas que son ejemplos de esos conceptos. En algunos casos, les pongo escenas, pero muy pocos (P23-DOE-02-28').*

Otros profesores trabajan los contenidos principales, pero de igual forma extraen otros contenidos a partir de la película.

*Nosotros, la película la usamos para retomar los contenidos trabajados y para darle otra vuelta. O sea, que ya hay contenidos trabajados. Entonces, la película retoma contenidos y da una vuelta con otras explicaciones, otros ejemplos (P5-DOE-01-51').*

*Tiene más que ver con la orientación general de lo que hacemos, y hace referencia a aspectos que sí que se han tratado, y a otros pues que*



*igual aparecen en otro...en otro momento. No es una relación tan exacta (P10-DOE-01-37').*

En esta línea argumental aclara P10 que cuando proyecta una película el momento exacto en el que se realiza la actividad no es tan importante, pues el film tiene que ver con el sentido general de la asignatura, más allá de contenidos muy específicos.

*Pero no fue premeditado de decir: es que ahora encaja. La película tiene que ver con todo lo que veníamos trabajando, pero podía haber sido ese día como podía haber sido tres días antes o como podía haber sido dos días antes. No había una intencionalidad precisa ni una planificación definida (P10-DOE-01-38').*

Cuando se da el caso de que los contenidos son muy concretos, y resultan novedosos para el alumnado, se hace necesario aclarar los mismos con trabajo previo, adquiriendo especial relevancia el método deductivo.

*Si son contenidos demasiado novedosos, que el alumno no ha trabajado antes, en mi opinión es mejor ver primero la teoría y luego, en base a esa teoría, se refuerza más con una práctica audiovisual. Quizá si los contenidos le suenan más al alumnado, sí se pueda trabajar primero con una película, que lo que vas a hacer con la película es rescatar los contenidos previos que tiene el alumnado, y luego, engarzando esos contenidos previos que ya tiene el alumnado, metes tú los nuevos contenidos teóricos que quieres meter. Pero es cuando consideras que hay unos contenidos previos (P44-THE-01-10').*

También se realiza esta misma actividad con una explicación previa de los conceptos clave, y en la misma sesión se proyectan secuencias de películas donde tienen que seleccionar en qué escena se observa el contenido tratado en clase, y argumentar sus opiniones al respecto, como se puede observar en el siguiente extracto extraído de una asignatura a través del campus virtual.

*Colectiva (en grupo, se hace en clase): Seleccionaremos 3 escenas de socialización y 3 escenas de educación razonando el porqué de la elección.*

*Individual: Subir al blog personal conclusiones personales sobre el concepto socialización y educación tras la clase y el debate (diario de campo, análisis de documentos, lunes, 01 de abril de 2013, p. 142).*

Esas conclusiones individuales que se suben al campus virtual son el fruto de las reflexiones que realiza el alumnado, enriquecidas con las aportaciones de

los compañeros en gran grupo, durante el debate posterior al visionado, y las reflexiones en pequeño grupo sobre la identificación de escenas de socialización y educación de los fragmentos proyectados.

*La mejor forma de trabajarlo, es yendo de lo general a lo particular, no al revés. En lugar de darles una lectura sobre metodología, otra lectura sobre motivación, otra lectura sobre organización y otra sobre materiales, y de ahí tratar de llegar a la construcción de cómo se organiza la clase y cómo se organiza el aula para crear buenas condiciones de aprendizaje, lo que hago es tratar de trabajarlo al revés. Ponemos una situación global, y esa situación global luego la desmenuzamos. (...) Y luego de ahí, yo les pongo en el campus virtual unas lecturas, unos vídeos. Y una vez que han leído eso (o que se supone que lo han leído, porque hasta ahí no puedo controlar), entonces pongo la película (P18-DOE-01-06').*

Este docente parte de una situación global que viene ejemplificada perfectamente en la película. La cual representa un paradigma de la temática del proyecto, que en este caso gira en torno a la cuestión de cómo se debe crear las mejores condiciones para que el alumno aprenda, incluso en situaciones adversas, como es el caso de la película ***Diarios de la calle, (Freedom Writers) (2007)***.

De esta forma se solventan dos problemas en el uso de este recurso con esta metodología. Por un lado, evitar que el alumnado no conozca absolutamente nada de los contenidos que pretende trabajar el profesor, partiendo en el visionado *tamquam tabula rasa*. Por otro lado, que el alumnado sólo estudie unos contenidos teóricos que luego no sepan identificar en una realidad que se presenta de forma global en su contexto, como se puede apreciar en el siguiente comentario:

*Entonces, digamos que el concepto te puede ayudar para entender determinada cosa, pero luego, tú tienes que saber que el concepto no está en estado puro en ningún sitio, no existe en la realidad. Y eso, no solo el cine, las prácticas, claro, tú le enseñas una teoría, y cuando después van a la práctica, dicen: "pues lo que me han enseñado no me ha servido para nada". ¿Por qué no te ha servido para nada? Pues porque la teoría como tal, no está en la realidad. En la realidad, está todo mezclado, ¿no? Y las películas permiten que en el aula, la gente pueda ver esa realidad que tú estás analizando, que estás ayudando a que ellos analicen, que ellos la puedan ver en contexto (P11-THE-01-12').*

La mayor parte del profesorado es consciente de los riesgos que entraña que el alumnado no tenga unos conocimientos previos donde sustentarse, unos conocimientos que den pie a un trabajo de análisis con la profundidad que requiere el caso. Esto se ve acrecentado en los alumnos y alumnas de primer curso, donde no tienen ese bagaje académico en este campo que facilita la estrategia inductiva, por lo que se hace especialmente necesario el método deductivo.

*Es una metodología deductiva, donde se intenta que el alumnado vaya extrayendo de lo general del contenido que se le ha explicado, que vaya sacando las experiencias particulares, que vaya viendo esto en una realidad concreta. Porque si no le das antes ese contenido, el alumnado se pierde, en el sentido de que no tiene conocimiento; el alumno, llega y prácticamente no sabe qué es didáctica. Y al no tener ese tipo de conocimiento, al no saber qué es una metodología, qué es el desarrollo profesional del docente, qué es el currículum, los elementos del currículum, (...) Entonces se ve claramente como todo eso está reflejado ahí. Pero tienen que conocer primero el modelo teórico para luego poder identificarlo en la práctica (P17-DOE-01-39').*

Pero el estudio previo de los contenidos de la asignatura no siempre tiene que estar basados en un análisis exhaustivo de todos los conceptos. A veces se deja en manos del alumnado la búsqueda de información previa al visionado. Esta estrategia es muy seguida entre las docentes de DOE, donde contamos con varias profesoras que suelen pedir ese trabajo al alumnado: P5, P6, P17, P18 y P26 entre otros.

*Después de la búsqueda de información, nos ha puesto la película para que veamos reflejado lo que hemos estado buscando (GD-P26-DOE-01-A6.24-04').*

También son utilizados los conocimientos que ya se presuponen adquiridos por el alumnado en los cursos anteriores, o en otras asignaturas. Esto es reconocido tanto por docentes como por discentes, como se aprecia en las siguientes afirmaciones:

*En Historia, el año pasado, dimos las características [anteriormente]. Por tanto, [la película] nos servía de apoyo también (GD-P26-DOE-01-A5.21-04')*

*Digamos que [antes del visionado de la película] traíamos ya un conocimiento previo, incluso ya de otras asignaturas también traíamos el conocimiento (GD-P26-DOE-01-A4.24-05').*

El sentir mayoritario del alumnado, confluye en la idea de que es imprescindible tener unos conocimientos previos al visionado del film para poder trabajarlo. Sin ellos, sería imposible sacar provecho de las escenas que pueden hacer un interesante aporte en su formación. Los siguientes comentarios son un extracto de tres grupos de discusión realizados con posterioridad al trabajo con cine de tres docentes del departamento de DOE y THE.

*Si tú quieres extraer algo fundamental de una película, por ejemplo, el estilo de enseñanza, o la discriminación o no discriminación, tienes que tener algún concepto de esas dos cosas, porque una persona que no sea un docente o un alumno de Magisterio y vea esa película, tal vez no le saque ni la mitad de partido que le podemos sacar nosotros, porque ya tenemos unos conocimientos previo de eso (GD-P19-DOE-01-A3.21-36').*

*Primero te tienen que dar las herramientas para que tú sepas cuestionar la película. Porque yo me acuerdo de cuando vimos "El pequeño salvaje", yo me quedé que no sabía a qué tenía que estar atenta (GD-P9-THE-01-A1.56-18').*

*Se trabaja de muy buena forma, porque vemos el contenido anterior a la película, vemos después la película, se exponen ideas (cada uno puede expresarse y debatir). Yo creo que lo trabaja de una forma muy completa, porque hemos dado el contenido que [el profesor] quería dar. Además, se ha visto la película como complementaria al contenido, y hemos expuesto lo que cada uno pensaba o ha reflexionado sobre el contenido y la película. Eso hace que nosotros asimilemos la información de mejor forma, (...) hace que tú razones sobre el contenido con respecto a la película, entonces tú te formas tu propia teoría con respecto al contenido. En el debate, si alguien no está de acuerdo contigo también lo expone. Entonces, en el mismo debate se va formando una teoría y se va encaminando hacia los contenidos que [el profesor] quería dar (GD-P29-DOE-01-A6.23-23').*

En esta misma línea los alumnos y alumnas reconocen que se emplea el cine como colofón del bloque en cuestión, de forma que primero se explica toda la teoría, se realizan todas las prácticas, y finalmente se proyecta la película, para ir de lo general que es la teoría, a lo particular, que es la situación concreta que se puede reconocer en el visionado del film.

*Con respecto a los contenidos de la película, ponerla en enlace con lo que habíamos desarrollado en clase. Una sesión combinativa, por así decirlo (GD-P2-THE-01-A2-06').*

*[Ver antes el contenido y ver luego la proyección] a mí me ha parecido bien, porque si empiezas primero por la película y luego haces la búsqueda de documentos, ya no es lo mismo. Te causa más impacto que tú busques primero la información, que te hagas una idea, y que luego esa idea que tenías la contrastes con lo que te muestra la película. Eso no es lo mismo que te den la película antes, porque luego contextualizas lo que estás estudiando con la película que has visto (GD-P26-DOE-01-A1.25-05').*

*Pienso que es mejor trabajar mejor contenidos de forma teórica en la clase o hablando entre todos, y después poner el visionado de una película, porque se fijan mejor los contenidos. Una vez que ya te suenan, cuando ya lo ves en una película se fijan mejor los contenidos (GD-P26-DOE-01-A5.21-06').*

*[Ver antes el contenido y ver luego la proyección] ha sido bastante acertado (GD-P26-DOE-01-A4.24-05').*

Alumnos y profesores coinciden en las ventajas del empleo de este método, pues el visionado y el posterior debate pueden ser más provechosos, como han argumentado unos y otros.

Todo depende de qué se persiga con el visionado, pues si lo que se quiere es trabajar valores, o emociones, o motivar al alumnado, este dilema pierde relevancia. En este sentido P1 proyecta a principio de curso, concretamente el primer día de clase una película para que el alumnado tome conciencia de la problemática que rodea a alumnos y alumnas que presentan determinadas problemáticas relacionadas con el aprendizaje. Se trata de una cuestión de sensibilización y de valores, por lo que no se requieren unos conocimientos previos.

De igual forma, cuando P9 proyecta a principio de curso una película con el fin de motivar, y desde la certeza de que el alumnado ya tiene un bagaje académico suficiente como para poder sacar partido al film, la actividad se convierte en una prueba de conocimientos previos, además de una fuente de motivación.

En cualquier caso, cuando se quieren trabajar de forma pormenorizada unos contenidos específicos, como parte de las actividades de desarrollo, o como una actividad dentro de las necesarias para desarrollar un proyecto, trabajar los contenidos previamente al visionado, resulta especialmente relevante para la mayoría del profesorado entrevistado.

### **VI. 5. Qué tiempo se le dedica**

En no pocas ocasiones se ha escuchado que el tiempo del que dispone el profesorado para tratar adecuadamente los contenidos de las asignaturas que imparte es muy ajustado. Ello supone un freno en el uso de herramientas variadas, y hace que la mayoría del personal docente se lo piense muy bien antes de utilizar el cine en las aulas. Cuando lo hace, el tiempo empleado está a menudo bajo la sospecha de ser tiempo perdido, y suele consistir en dos o tres sesiones de la asignatura, lo que supone apenas el uso de tres a seis horas.

Aunque hay deficiencias en el sistema educativo y también en la etapa universitaria, existe la flexibilidad necesaria como para permitir que se lleven a cabo otro modo de hacer las cosas, no imposibilitando que el educador pueda experimentar un proceder alternativo en su trabajo diario, con el fin de intentar mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del que es partícipe. Esta flexibilidad horaria es mayor en esta Facultad que en las etapas precedentes, ya que en secundaria y bachillerato las asignaturas disponen de tres o cuatro horas semanales, y nunca en el mismo día.

*[En cuanto al tiempo dedicado a la exposición en grupo], normalmente con estos grupos teníamos tres horas de docencia seguida, así que le dedicamos un día completo o dos, dependiendo de hacia dónde nos lleve el debate. O sea, que de tres a seis horas fijo (P19-DOE-01-33').*

*[En cuanto a qué tiempo ocupa la actividad del cine], normalmente nos ocupa un par de días. Nos ocupa un par de sesiones de clase, podríamos estar hablando de unas tres horas cuando lo hemos hecho. Porque prácticamente una sesión de clase se nos va en el visionado de la película. Prácticamente suelen ser películas de hora y media, aquí las clases eh...cuando he utilizado el cine las clases eran de hora y media, ahora son ya de dos horas prácticamente todas, pero pueden durar más tiempo (P8-THE-01-08'/09').*

Si bien todos los docentes que utilizan el cine justifican su empleo en el aula, para algunos docentes de departamentos distintos a DOE y THE, el empleo de este recurso debe estar absolutamente justificado, puesto que, incluso cuando se habla de una película que resulte provechosa desde la perspectiva de la comprensión de los contenidos de la asignatura, se tiende a pensar que se pierde tiempo.

*No soy muy partidario de perder muchas clases poniendo películas, a no ser que la película sea tan interesante y dé tanto juego, (no ya para una clase o para un determinado contenido, sino para la asignatura), como para ilustrar muchos elementos de una misma asignatura, entonces sí que perdería tiempo en visualizar la película y trabajarla inmediatamente con un video-fórum. Pero también luego, para hacer referencias constantes a ella cuando se trabajan otros contenidos (P31-MIDE-01-02').*

Estas palabras no dejan de ser una forma de expresión. Probablemente sea fruto de tantas décadas de un rígido modelo educativo, donde la clase magistral ha sido la que verdaderamente contaba a la hora de adquirir conocimientos. Esto ha hecho mella en el subconsciente del profesorado. No se entendería de otra forma frases como la mencionada. Máxime cuando se trata de un docente que hace un buen uso del cine, y lo hace de una forma muy estructurada y planificada, además de ser un cinéfilo de primer orden.

Se ha puesto como ejemplo esta expresión, sin embargo, muchos profesores han expresado este sentimiento de pérdida de tiempo con el uso de este recurso. Tan es así que en este informe se le ha dedicado una subcategoría llamada “ocupa mucho tiempo”, dentro de los hándicaps a la hora de utilizar el cine en las clases. Resultando ser la excusa estrella para no utilizar el cine en las aulas.

Varias sesiones se han tenido que interrumpir a causa de la organización horaria, de tal forma que una misma película se ha tenido que proyectar en dos sesiones, quedando el debate aplazado para la segunda sesión. Tal ha sido el caso de de las proyecciones planificadas por las siguientes profesoras: P5, P6, P9, P15 y P29.



Por otra parte, y en circunstancias parecidas se encuentran los siguientes profesores: P2, P10, P11, P18 y P34. Estos docentes dedican una sesión de clase de hora y media o dos horas, y otra sesión para el debate.

*Como la clase tenía una duración de una hora y media y la película duraba algo más, pues lo único que hacíamos en esa clase era visualizar la película. Se les repartía una especie de... no es exactamente un cuestionario, es una ficha que ellos tenían que rellenar, de carácter individual, y en la siguiente sesión de clase, debían de traer esta ficha completa, porque las clases eran de una hora y media (P34-DCCEE-01-18').*

El tiempo que se le dedica está en función de las circunstancias, ya que una actividad de grupo funciona de distinta forma con distintos grupos. Afectando de forma clara a la duración de la misma. El éxito del debate depende de la implicación del grupo.

*Pero en el otro fue bastante más tiempo y vamos, hubiéramos consumido la hora y media con tranquilidad porque iban y al final nada, fueron...bueno, pues también hay otras cosas que enlazar, y está bien que no se queden ahí perdidas ya que han trabajado sobre ello. Entonces, hice un enlace con esas otras cosas que teníamos pero fue muy reducido, fueron como diez o quince minutos y además forzándolo un poco, porque si no, hubiera sido todo el tiempo sobre... Pero con mucho sentido además, sobre la película, con mucho sentido, porque iban entrando y planteando cuestiones nuevas y buscando matices de una manera muy interesante y muy productiva (P10-DOE-01-52/53').*

A continuación se expone el caso del empleo de este recurso con menor duración de todas las sesiones en las que se ha asistido como observador.

#### *Resumen del cine-fórum de P20*

*Se ha tratado de una secuencia de 1:39 segundos. Con un posterior debate de algo más de cinco minutos.*

*Se ha contextualizado bien la película, se han citado fuentes, ha servido como ejemplo de cómo utilizar este recurso.*

*Se ha reflexionado sobre el cine y la Historia. E incluso se ha hablado sobre el género de cine histórico y el documental.*

*Ha resultado muy ilustrativo sobre la forma de utilización de este recurso. Y tan sólo se han empleado 20 minutos, previos al visionado, y algo menos de 7 minutos entre el visionado y el posterior debate (Diario de campo, observación, miércoles, 27 de febrero de 2013, p. 94).*



Otra práctica que requiere más tiempo es la de ir al cine con el alumnado a ver una película de las que están en cartelera. Se trata de una experiencia muy poco frecuente por motivos obvios, pues si es difícil utilizar de tres a seis horas un solo profesor en varias sesiones, más difícil es que se coordinen varios profesores. Pues como requisito previo tienen que tener una visión de la educación compatible con este tipo de prácticas. No obstante, hay profesoras como P50 y P11 que han puesto en práctica este tipo de actividades, el primero de DOE y el segundo de THE.

*También algunas veces, se circunscribe el visionado de películas a películas de una filmoteca que está en un departamento, pero también se podría hacer la experiencia (yo también la he hecho algunas veces) de llevar a los chicos al cine. Es decir, otros componentes; ver una película fuera de la institución y esa película hacerla objeto de análisis. ¿Por qué? Porque es una película que está en cartelera, de la que habla la gente, que tiene importancia desde el punto de vista sociológico. Y la escuela no puede estar de espaldas a los fenómenos que se producen en la sociedad (P50-DOE-01-26').*

Esta opción no deja de ser meramente anecdótica, pues sólo son dos profesores, que a lo largo de sus carreras profesionales han llevado a cabo una experiencia como la de ir con el alumnado al cine.

De forma que se puede afirmar que entre los profesores que utilizan el cine como recurso didáctico, no suelen proyectar más de dos películas enteras en las asignaturas cuatrimestrales. De hecho, a lo largo de esta investigación no se ha tenido constancia en todas las sesiones a las que se ha asistido como observador, y en todas las entrevistas realizadas (a alumnos y profesores) que exista algún docente que haya realizado más de dos proyecciones de películas completas. Sin duda se han proyectado secuencias de films, así como cortos o anuncios. Resultando esto mucho más habitual, aunque sólo ha podido participar como observador en tres sesiones donde se han empleado secuencias. Dos con P20, de DCCSS y otra con P26, de DOE.

## VI. 6. *Qué tipo de actividades*

Frecuentemente las actividades con cine se ciñen al visionado de una película con el posterior debate ad hoc para tratar los contenidos propuestos. En ocasiones se pide algún resumen de la película, o un comentario al respecto. En cualquier caso se trata de actividades aisladas que se suman a las numerosas actividades que tiene que desarrollar el alumnado que cursan sus estudios en este centro de estudios. En consecuencia con ello, algunos alumnos y alumnas del centro estudiado han comentado que podrían abordar una misma película desde distintas asignaturas, y en vez de hacer pequeños trabajos con poca profundidad en cada materia podrían hacer un trabajo de más rigor mediante el tratamiento de un film desde distintas perspectivas. Se trataría de un trabajo globalizado que podría resultar significativo y relevante. De esta forma se evitaría la superficialidad con la que se afronta los numerosos trabajos que se tienen que realizar en cada asignatura.

Una tipología muy básica de las actividades con cine es la siguiente: actividades grupales, cine-fórum y trabajos escritos.

Si bien es cierto que un cine-fórum es grupal, sin embargo se hace en gran grupo. Por otro lado, los trabajos escritos, a menudo se hacen en pequeño grupo. Esta división se ha realizado porque no siempre cuando se trabaja en pequeño grupo se entrega el trabajo al profesor. Sirviendo el trabajo en grupo para reflexionar y fomentar la participación, como se observará en páginas sucesivas.

### VI. 6. 1. *Grupales*

En este epígrafe se habla de actividad grupal haciendo referencia a pequeño grupo, y no al gran grupo o grupo-clase, pues las actividades con el grupo-clase se reducen a la proyección y el posterior debate, por lo que es tratado en este informe en la siguiente subcategoría que lleva por título: *cine-fórum*.

Se ha podido comprobar que el trabajo con cine en las aulas es muy adecuado a la hora de generar un debate conjunto, para, entre todos, poder extraer conclusiones pertinentes. En líneas generales, tanto profesores como alumnos ven en la actividad grupal algo muy positivo y eficaz por dos motivos: por un lado, la puesta en común es una forma óptima de adquirir un conocimiento que llega a través del aporte de todos de forma natural. Por otro lado, facilita la participación en las aulas de un sector del alumnado menos propenso a intervenir en clase, unas veces por timidez y otras porque no creen que su opinión pueda resultar útil a los demás.

Precisamente para evitar que los menos participativos puedan excusarse en el gran grupo se organizan actividades en pequeños grupos, de forma que todos puedan aportar su particular perspectiva sobre la película, o sobre los temas a tratar mediante este recurso.

*Una vez que ha terminado la película, dependiendo del día, dependiendo de la hora, dependiendo de cómo los vea de cansados o de ánimo, trabajamos en pequeños grupos y hacemos puesta en común, o bien hago primero una puesta en común de carácter más general para orientar todavía más la tarea y luego les pido que trabajen en pequeños grupos, otra vez sobre los tópicos que les he puesto antes en la pizarra (P18-DOE-01-09').*

El número de alumnos que forman los grupos se diferencia muy poco entre los distintos profesores: entre 4 y 6 (P6), también entre 4 y 6 de P19 y de 4 a 5 de P8. Esta sería la tónica general en cuanto al número de integrantes de un grupo para todos los profesores consultados, por lo que el número óptimo a partir del cual deja de ser tan efectivo cara a la participación del alumnado es de 6 alumnos.

*Nosotros no les ponemos ninguna clase de impedimento en ese sentido. La idea es que sea un grupo manejable, entre cuatro y seis. La experiencia es que si son grupos muy grandes, al final no funcionan porque no se puede. Y como la idea es que el grupo sea un espacio de colaboración y de compartir, que no sean tampoco grupos de dos personas, sino que tengan una dimensión mínima para que haya la necesidad de compartir algo. Entre cuatro y seis es el número que les sugerimos. Tampoco les imponemos, les sugerimos (P6-DOE-01-10').*

Mención aparte merece el matiz que introduce P43, que deja un margen a aquellos alumnos que fundamenten bien la necesidad de formar un grupo más amplio.

*Normalmente son de cuatro, que puede variar un poquito: cinco o tres, en función de cuántos seamos. Algunas veces los números se han disparado: yo primero he dicho que ni se os ocurra un grupo de quince personas, pero si me argumentan o argumentamos en la asamblea que vamos a ser quince personas porque vamos a montar una Yincana artística (...), se acepta (P43-DEP-01-18').*

Principalmente hay dos tipos de problemas que pueden darse cuando se trabaja con los grupos. El primer problema es el hecho de que, como sucede en toda actividad grupal, haya individuos que trabajan más que otros.

*Eso es un problema siempre. Nos vienen mucho los grupos, sobre todo cuando va acabando el curso empiezan a llegar con los problemas de que "es que yo he hecho esto y el otro no ha hecho nada (P6-DOE-01-10').*

Otro aspecto negativo que suele ocurrir es que, el reparto de tareas entre los alumnos de un mismo grupo hace que se especialice demasiado el trabajo, y se convierta éste, en la suma de compartimentos estancos, dándose al final una suma de trabajos individuales y desvirtuando así la propia naturaleza del trabajo en grupo.

*Lo que yo propongo y además intento que sea así, es que en el proceso mental de todo participe todo el grupo. Es decir, que uno no se encargue del guión y la otra no se encargue..., porque entonces es un trabajo individual que luego sumamos.*

*Evidentemente, después, conforme van surgiendo responsabilidades, hay personas que tienen que ser responsables. Pero yo intento que todo el mundo trabaje todo, porque la función que yo creo que tenemos aquí y por la que creo que me pagan (y además, me pagan dinero público), es para que todo el mundo aprenda. Entonces, si yo no cojo una cámara, no voy a aprender (P43-DEP-01-18').*

En cuanto a la manera de formar los grupos, lo común es que sean los propios alumnos los que decidan con quiénes se quieren agrupar, imperando lógicamente el criterio de amistad, que es lo más inmediato.

*Se ponen ellos por afinidad, o bien marco uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis... y que cada uno se junte con su número que le he asignado. Pero no me preocupa en un principio la distribución grupal. Es decir, dejo libertad de que se agrupen como ellos consideren oportuno. Generalmente por amistad, o se agrupan porque están juntos en clase (P29-DOE-01-14').*

También el trabajo resultante de la actividad hecha por el grupo es incorporado al portafolio, que servirá de base para que el profesor realice la evaluación final de cada estudiante, y también de la actividad.

*No solamente una persona, sino que todo el mundo toma nota de ese debate, porque de hecho, yo les digo que ese debate (...) van a plasmarlo en ese documento, en ese portafolio (porque yo trabajo por portafolio). Entonces, todas las tareas que hacemos en clase, están reflejadas en ese portafolio, que es como un diario, una compilación de todas las actividades individuales y grupales que hago a lo largo del curso (P29-DOE-01-14').*

El papel del profesor en este caso, va a ser el de orientador, siendo el alumnado el que tiene que analizar los eventuales problemas que se den y tratar por sus medios de solucionarlos.

*Entonces todo ese tipo de cosas que el grupo tiene, van apareciendo ya, lo vamos viendo y los vamos orientando de forma que no es un problema que al final se resuelve, sino que vamos viéndolo desde el principio.*

*[...] Nosotros creemos en la autonomía del estudiante. Y la universidad, igual que en la escuela, pero ya en la universidad, lo que no podemos hacer nosotros es ir marcando nosotros las pautas de cómo tienen que trabajar. Podemos crear un escenario propicio para que ellos desarrollen pautas de trabajo. Les vamos orientando, asesorando, apoyando, etcétera. Pero ellos tienen que asumir cuál es su responsabilidad en su trabajo. Por lo tanto, la autonomía y la capacidad de decidir lo que ellos quieren para su trabajo, es fundamental.*

*Les damos oportunidad desde la wiki, les asesoramos, hacemos tutoría en grupo, hacemos tutorías fuera de clase, en fin, todo lo que haga falta, pero ellos tienen que resolver sus problemas. Nosotros no les vamos a resolver lo que es un problema de ellos (P6-DOE-01-11/13').*

Es innegable que el trabajo grupal se ve tremendamente favorecido por la utilización de la web universitaria, como punto de encuentro entre profesores y alumnos, pero sobre todo entre los propios alumnos, cara a la realización de los trabajos en grupo. De los aspectos que se aprecian en la película, el alumnado

tiene la posibilidad de exponer en la web su reflexión. De esta forma el aprendizaje se hace de forma colaborativa.

*Porque a lo mejor mi reflexión puede servir para que otra persona vea un aspecto que le ha resultado igualmente interesante pero que lo añade al suyo y cuando esa persona también expone, yo aprendo a la vez de lo que ella ha sacado, y a lo mejor le ha ayudado el hecho de que mi intervención despertara en ella tal... no sé, tal ejemplo, tal cosa que su mente...Entonces, nosotros juntos vamos creando una forma de trabajo en la que todos participamos, reflexionamos, debatimos... tenemos también una wiki, o sea, tenemos una plataforma en la que mi opinión la cuelgo en la plataforma y esa opinión sirve para que el resto de la clase pueda verla y pueda opinar, pueda coincidir, pueda... Y es como trabajar un poco sobre lo que vamos construyendo (A30-P5 Y P6-DOE-01-12/13').*

Casi siempre se repite esta estrategia: primero se trabaja en grupo pequeño y luego en grupo grande, o grupo-clase, como se ha venido en llamar. Incluso la opinión de los alumnos coinciden en afirmar la importancia de dicha estrategia para la participación de aquellos alumnos más tímidos, como se apuntaba con anterioridad.

*[En cuanto a cómo se trabajó en clase tras el visionado de la película], primero en grupo pequeño y luego en grupo grande. Primero nos dio para que buscásemos en grupo de cuatro o de cinco las escenas de la película y la identificásemos con las distintas culturas que definía, y luego poner en común en grupo grande, a ver si coincidía lo que nosotros habíamos puesto con lo de otros compañeros o... Siempre se le ocurre algo a otro grupo que no hemos caído (GD-P15-DOE-01-A1.25-21').*

*[En cuanto a si es una buena estrategia la de trabajar primero en pequeño grupo y después en gran grupo], sí, porque no solo cuenta todo lo que opina tu grupo sino que además, aprendes a nivel individual, sabes lo que opina tu grupo, y ya para (...) que son más tímidos, tú puedes participar ahí. Y luego, en gran grupo, pues... ya puede participar tu grupo, pero tú por lo menos has participado en un pequeño grupo. Yo creo que es la mejor forma de propiciar la participación, que por ejemplo obligando diciéndote: "Tú participas". Ahí ya es como que sientes que dices: "¿Por qué?", y ya no participas (GD-P15-DOE-01-A1.25-22').*

*Se trabaja en grupo: primero a nivel general y luego en grupos pequeños, y las conclusiones se devuelven al grupo grande. Hay un portavoz pero el debate se deja abierto a todo el mundo (P2-THE-02-03').*

Entre los tipos de actividades que el profesorado suele proponer al alumnado, una de ellas consiste en animarles a hacer propuestas que consistan

en el uso del cine como actividad educativa. Asumiendo ellos el papel de profesor, y por ello diseñando toda la estrategia de enseñanza y aprendizaje.

*Sí como un vehículo para pensar o para acercar aspectos que son importantes, tanto en el sentido en el que yo lo uso como... pues ahora hemos empezado este año, a ver cómo me sale... he diseñado un trabajo para que puedan trabajar, valga la redundancia, con el cine. [...] Es una actividad con algunos grupos para justamente hacer eso, que puedan pensar en actividades de formación a partir de una película (P10-DOE-01-06').*

Todos los profesores entrevistados que hacen uso del cine suelen proponer trabajos en pequeño grupo, de entre 4 a 6 alumnos y alumnas. Sin embargo, no todos dejan un intervalo de tiempo para que debatan en pequeño grupo con posterioridad al visionado. De las 21 sesiones observadas seis han sido los profesores que han dejado un intervalo de tiempo, de 15 a 20 minutos, para que reflexionen sobre alguna cuestión (bien planteada por el docente o por el discente). Estas educadoras son: P5, P6, P15, P19, P23 y P24. De estos, cuatro de ellos lo realizan de forma grupal, y las otras dos (P19 y P24) solicitan a su alumnado que contesten a la pregunta por escrito, teniendo la obligación de entregar el texto al docente. De esta forma se potencia que todo el mundo, incluso los más introvertidos que luego no participan en el debate puedan expresar su criterio, y de igual forma, si ya lo han escrito, les resulta más fácil expresar oralmente esas reflexiones, como explicó P19 a su alumnado durante la sesión de cine-fórum.

## **VI. 6. 2. Cine-fórum**

Para el profesorado que realiza esta actividad, carece de sentido que los alumnos realicen el visionado de una película y no se haga nada más. Muchos alumnos y profesores han expresado que por desgracia esta es una práctica más extendida de lo que cabría esperar. No obstante, el profesorado que ha colaborado en esta investigación no realiza esta pésima praxis.

*[Realizo un cine-fórum] siempre. Si es solamente ver la película, pues tiene el mismo sentido que si digo: ved esta tarde en Antena 3 una película,*



*o id al cine a ver tal película. Pero es que hay que trabajarla (P50-DOE-02-43').*

P50 resta importancia a las conclusiones que se generan con el debate. Para ella, la interacción entre ellos cobra especial relevancia.

*El fórum tiene también la ventaja de que se enriquecen unos a otros; de que lo que ha visto una persona no lo ha visto la otra y lo comparten. Por eso no me parece que sea solo interesante qué es lo que cada uno descubre, sino cómo interactúan. Y de hecho, cuando tú ves una sesión de fórum, ves cómo se encadenan muchas intervenciones, y algunas veces cómo se contradicen, cómo discrepan (P50-DOE-02-43').*

Algunos alumnos y alumnas ven algo que va mucho más allá de las conclusiones extraídas en el debate, atribuye una importancia a los debates en cuanto que obliga a expresarse y a escuchar lo que otros tienen que aportar, y lo ponen en relación con la labor educativa en la que, en el futuro, formarán parte como docentes.

*Cuando realizamos el ciclo de cine-fórum, esa es la herramienta que utilizamos, porque pensamos, como profesionales de la educación, que el relacionarte oralmente y verbalmente e incluso con lenguaje no verbal, proponer tu punto de vista y que otra persona te critique constructivamente (...), enriquece mucho más que si un profesor (...) te diga: vamos a analizar esto con estas preguntas y con esta extensión de páginas (A-CCE-01-50').*

Otro alumno destaca el cine fórum como una forma *atractiva* de realizar un repaso global a la asignatura. Reconoce que los repasos a la antigua usanza no son tan efectivos como habitualmente el profesorado de otras etapas educativas y de otras facultades entiende que lo son.

*[El cine-fórum] me parece una manera muy atractiva de hacerlo, porque lo que hicimos fue realmente un repaso. Si no hubiera hecho uso de la película y llegamos a clase y dice: "Hoy vamos a hacer un repaso de todos los conceptos", y empezamos con una exposición como una clase normal, nos hubiéramos esperado, hubiéramos atendido, pero no lo ves tan claro como poniéndote un ejemplo. Me parece una manera muy gráfica de ver todo lo que estamos haciendo, porque en muchos conceptos, yo por ejemplo, lo veía difícilmente aplicable a la realidad actual (GD-P23-DOE-01-A1.19-19').*



Otro factor que influye notablemente en que el debate tenga éxito es el tiempo transcurrido desde el visionado hasta la realización del debate. Se ha podido comprobar cómo el alumnado ha perdido la “frescura” de los detalles del film, y de igual forma el factor emocional se ha diluido en el tiempo. En párrafos anteriores apuntaba cómo las docentes: P5, P6, P9, P15 y P29 terminaban el visionado de la película en otra sesión; y los siguientes profesores: P2, P10, P11, P18 y P34 terminaban la proyección en una sesión, pero el debate lo realizaban en otra. Estos docentes dedican una sesión de clase de hora y media o dos horas, y otra sesión para el debate. Cuando el tiempo transcurrido es mayor de una semana el alumnado se ha mostrado menos participativo que de costumbre, obligando al docente a interpelar para forzar la participación, incluso de los más extrovertidos.

*Entonces, el primero, que fue en el que tú estuviste, aunque las cuestiones son las mismas y están distribuidas aleatoriamente, pues había que sacarles con cierta dificultad. Y como lo vi así, pues cuando llegaron los del segundo grupo, les planteé: “mira, igual, como ha pasado la semana, esto ya está muy lejos y se os ha ido, y no sé cómo lo veis, en el otro grupo les ha costado un poquito de trabajo, y no quisiera que esto fuera...no lo habíamos planteado pero si no es pues no pasa nada...”, y dijeron “no, no, no” (P10-DOE-01-40/41).*

En cualquier caso hay que aclarar que el principal problema que plantea este tipo de actividades con gran grupo es la participación, y el problema se agudiza a medida que los grupos son más numerosos. La media de alumnos y alumnas que han participado en las 21 sesiones en las que el observador ha tenido la oportunidad de asistir ha oscilado entre 40 y 60 compañeros y compañeras.

En una de las sesiones P19 expone previo al fórum lo siguiente:

*Explica por qué ha pedido estos escritos. Dice que de esta forma cada alumno tiene una aportación personal para aportar al grupo. Si no pasa lo de siempre, que durante el debate somos unos pocos los que protagonizamos el debate, y los demás se mantienen a la expectativa.*

*Pide que cuando unos hayan aportado sus opiniones den un paso atrás, y den paso a que otros hablen.*

*Propone que alguien modere el debate (Diario de campo, observación, martes, 30 de abril de 2013, p. 179).*

### **VI. 6. 2. 1. Con preguntas guía**

Cuando el profesor decide integrar el cine en sus clases, de inmediato tiene que adoptar una estrategia que le suponga al alumnado un auténtico aporte en su formación. Entre ellas, prácticamente todos los profesores de los distintos departamentos están de acuerdo en la necesidad de que el alumnado se sirva de unas preguntas, (que pueden darse previamente o después del visionado), que le marquen un itinerario a la hora de fijarse en los detalles del film en los que se quieren poner el acento. El objetivo principal de ello es que no se desvíen de aquellas cuestiones importantes para la asignatura en cuestión, que centren su atención en los detalles que vienen al caso.

Aunque en ello están de acuerdo la mayoría de los profesores, no es así en cuanto a la forma en que se dan esas cuestiones o preguntas guía. Una parte de los profesores proponen unas preguntas muy abiertas, que dejen un amplio margen de libertad a los alumnos en la valoración del visionado, dejando que éstos extraigan sus propias conclusiones, fijando cada uno su atención en los aspectos que más relevantes le resulten. Otra parte de la membrecía advierte de la necesidad de hacer esta actividad bien regulada, mediante preguntas más definidas, para que realmente sirva a los propósitos de la asignatura.

Una de las preguntas que suele plantear el profesorado de DOE es lo que les sugiere el título de la película. P10 y P17 formulan la pregunta con anterioridad al visionado. P5, P6, y otros lo realizan después del visionado, de forma que cada uno de los grupos con su portavoz realiza su reflexión sobre el título y otras cuestiones. En cualquier caso, el título es un motivo de reflexión y una forma de generar debate, pero después del visionado, para no condicionar la mirada del discente, evitando así un visionado dirigido.

*A mí me gusta el plantearles en todo caso unas cuestiones que provoquen. O sea, no para que tengan que identificar la información que yo quiero, sino cuestiones que les provoquen y que les motive pensar. Entonces, como me parecía que el título por ejemplo de la película tiene que tener un sentido, pues que le busquen el sentido (P6-DOE-02-22').*

Otros docentes formulan esta pregunta previa al visionado para generar expectativa, provocar la reflexión y motivarlos. Los alumnos perciben de forma muy positiva esta forma de proceder.

*Una cosa que me gustó mucho de [la profesora], son las dos preguntas que pone antes de la película. Por ejemplo: ¿qué te sugiere el cartel de la película? O ¿de qué crees que trata la película? Eso es muy importante, porque a lo mejor tú das tu punto de vista, te crees que la película es de una cosa y luego te cambia todos los esquemas que tú tenías de la película, y dices: eso no se parece en nada a lo que yo había pensado. Entonces, es una forma de que estés atento a la película (GD-P17-DOE-A4.20-54').*

El reparto de una ficha previa que sirva como mapa que impida perderse en las posibilidades de lecturas, tampoco debe dar lugar a encorsetar la creatividad de los estudiantes. Algunas profesoras, como P26 entre otras, del departamento de DOE, son conscientes del riesgo que ello supone, por lo que lanzan preguntas de ámbito general que sean suficientemente abiertas para que el alumnado no se vea coartado en sus posibilidades interpretativas.

*La ficha es importante, una ficha de trabajo sobre la película que estamos viendo por distintas razones: para que sigan la película, para que centren la atención, para estructurar los objetivos (lo que se pretende a través de esas preguntas). Y en este caso, quería hacer una pregunta mucho más amplia. [...]. Entonces, teniendo esos conocimientos previos, les he dado una pregunta general para ver de ellos a qué le dan más importancia. Me interesa ver qué importancia le dan a uno u otro. Si hubiese cerrado las preguntas, mucho más estructuradas, quizás hubiésemos limitado la creatividad del alumno o el decidir por dónde enfocarlos (P26-DOE-01-42/43').*

Sin embargo, la mayoría del profesorado entrevistado advierte de la necesidad de dar al alumnado las cuestiones relevantes en las que fijar su atención. Para estos docentes, un alumno dejado a su libre albedrío exegético mermaría las posibilidades educativas de la actividad, de forma que es importante focalizar el visionado y su posterior debate en los aspectos concretos que interesan al docente, así se evita la dispersión, y por ende la pérdida de tiempo, como se puede apreciar en la siguiente declaración que no deja de ser representativa del sentir de buena parte del profesorado entrevistado.

*Ocurre que corremos muchas veces el riesgo de que [los alumnos] se queden en lo superficial, que se queden un poco en la imagen y que no analicen, que no reflexionen de una manera elaborada. Yo soy de los que piensan que hay que dirigir un poco al alumnado, orientarlo, guiarlo para que este instrumento no caiga en un mero activismo, sino que sea un instrumento útil, relevante (P29-DOE-01-03').*

En algunas ocasiones, esas preguntas formuladas pueden dar pie a que los estudiantes se cuestionen ideas que, aun no formando parte del programa, algunos docentes las perciben como importantes para la formación de los futuros maestros. Se trata de vincular los contenidos con las emociones. Esta es una práctica muy extendida en el departamento de DOE, donde han sido muchas las educadoras que han incidido en este punto: P5, P6, P10, 17, P19, P23, P24 y P29. No siendo así en otros departamentos.

*En cuanto a la presentación, he tenido muy diversos tipos de experiencias. Muchas veces, la he planteado con las dos preguntas de: ¿Qué piensas?, y ¿Qué sientes? Es decir: la película ¿qué te ha removido? ¿Qué te ha suscitado? Porque este campo, a veces no se aborda. En la formación es casi todo ¿qué piensas? Pero casi nunca ¿qué sientes? (P50-DOE-02-02').*

*Claro, hay que buscar enseguida lo conceptual, ¿no? Y nosotros antes de lo conceptual, es cómo te ha llegado a ti, ¿no?, cómo te ha llegado. Y a partir de cómo te ha llegado, puedes pensar el contenido de otra forma. Y (...) desde el sentimiento que te ha producido. Claro que es fundamental, eso que también comentaba en la película de hoy, la pérdida de lo emocional dentro de la escuela, ¿no?, y la necesidad de recuperar los sentimientos y demás (...) La primera pregunta es ¿cómo te has sentido? ¿A ti cómo te ha llegado personalmente? ¿Qué tipo de sentimientos te ha producido? Y a partir de ahí empezamos a hablar, ¿no? (P6-DOE-01-38'/39').*

El principal inconveniente que encuentra la mayoría del claustro en la ausencia de definición de las líneas generales del visionado mediante preguntas concretas, es que el alumnado puede dirigir su atención a cuestiones poco relevantes en cuanto a los contenidos a tratar.

*En este cine-fórum en concreto [de la película "La red social"], puse esa pregunta amplia y general sin una guía. En otros cine-fórum, sí que establezco preguntas más específicas. No pongo muchas, a lo mejor dos o tres, y dejo una abierta al final: "y otras cuestiones que a vosotros os llame la atención de la película y que queráis comentar". Pero sí focalizo un poco la atención para que no se dispersen después en el debate (P24-DOE-01-50').*

Aunque hay otra manera de ver esta cuestión por otros profesores. Aunque si bien no son mayoría, una parte de estos docentes no se quedan en ofrecer unas pautas generales de aquello a lo que deben prestar atención. Más que eso, dan al alumno los conceptos claves a los cuales tienen que prestar atención a través de una “rejilla de observación”.

*Al alumnado se les da unas rejillas de observación para que durante la película pueda ir identificando todos los tipos de maltrato que hay, los factores de riesgo que hay, e identifique las pautas adecuadas educativas, los estilos educativos correctos e incorrectos, para que lo vayan registrando, y luego, a la hora de hacer una valoración en las preguntas más globales, les sean más fácil y no tengan que volver a ver la película (P44-THE-01-18’).*

Este profesor asemeja este proceder al trabajo con un libro, se toman notas en un libro cuando lo trabajas activamente, lo subrayas, escribes al margen, realizas un resumen, es un trabajo activo que en una película también se puede hacer. Se puede tener un par de hojas con un registro.

A continuación se exponen algunos de los fragmentos que corroboran esta práctica entre los docentes que realizan preguntas a los alumnos y alumnas para evitar que el debate se desvíe hacia derroteros no deseados. Las siguientes afirmaciones son extraídas de las entrevistas a docentes de distintos departamentos a DOE.

*Yo siempre les voy dando las pautas porque hay muchos que no están familiarizados en hacerlo. Entonces les digo que pongan palabras llave que engloben toda una serie de contenidos y que luego cuando lo lean sepan lo que significa, porque tampoco es cuestión de estar escribiendo mucho y perder el hilo de la película. Entonces, simplemente poniendo dos o tres palabras clave que luego recuerden la situación. Es un ejercicio que tienen que hacer enseguida porque tienen fresca la película y luego pierdes detalles (P44-THE-01-18’).*

*Los contenidos que yo trabajo [con el cine] son: por un lado, un análisis de los personajes (de cada uno de los personajes individualmente (...), cómo son, qué tienen de malo, qué tienen de bueno también (qué potencialidades tienen). Y luego, además, cómo se relacionan los personajes entre ellos, porque luego hay un segundo paso donde me los llevo más a lo educativo. Si ellos trabajasen a nivel pedagógico estas personas, cómo trabajarían: qué análisis harían, qué técnica utilizarían, qué trabajarían con ellos a nivel individual... A grandes rasgos, eso.*

*Después, un análisis más global de si ellos ven si lo que está pasando ahí, está pasando en sus vidas, en su entorno más cercano o en nuestro país, y por qué está pasando eso (P2-THE-02-01').*

*Después de ver la película, pues los alumnos se reúnen en grupos y entonces en grupo tienen que reflexionar y dar respuestas a esas preguntas que se les han planteado previamente, siempre en torno a los conceptos de herencia genética, medioambiente, (...) desarrollo y todo lo que he planteado antes, ¿no? Esas cuestiones es lo que nos interesa reflexionar (P7-PEE-01-08').*

*Primero hacemos una aproximación un poco superficial que sirve de calentamiento del video-fórum, y a partir de que ya todo el mundo está dando su opinión sobre la película, sobre las cosas que le han gustado o que le han gustado menos, entramos a analizar cada uno de los contenidos que yo les había dicho que se fijaran. Al final, analizamos de una forma más relajada para qué otros contenidos, materias o asignaturas se podría haber utilizado esa película (P31-MIDE-01-05').*

Los alumnos se expresan en sintonía con esta forma de proceder de la mayoría del profesorado, y más concretamente con el profesorado de DOE y THE, quienes destacan la importancia de la libertad en la actividad, realizando preguntas generadoras de debate, pero sin limitar en exceso la creatividad del alumnado y su capacidad de crítica constructiva.

*Lo primero [que yo preguntaría al alumnado en un cine fórum] sería: "¿Qué os parece?". Y después, los llevaría hacia las categorías de análisis que les he ido proporcionando a lo largo del curso en relación con esa unidad. Es decir, haría unas preguntas dirigidas, pero que siempre den libertad, que siempre sean los alumnos los que... Que siempre exista un esfuerzo de maduración crítica por parte del alumnado (GD-P20-DCCSS-01-AX-49').*

A continuación se exponen algunas notas de las observaciones extraídas en una experiencia con una docente del Área de Didáctica de la Historia. Quien expuso dos secuencias distintas de películas, una de ellas de menos de dos minutos de duración con un previsionado, visionado y debate, que en total no llegó a 30 minutos. Exponer esta experiencia resulta especialmente interesante pues las preguntas que formula y la forma de dirigir el debate fue determinante para las reflexiones que se generaron por parte del alumnado.

P20 explica cómo ese fragmento está sacado de una película que se crea en un contexto histórico determinado, que nos quiere decir algo. Se trata de una

dictadura, y de un nacionalismo que sirve al contexto bélico que vivía Argentina: La Guerra de las Malvinas.

Comienza un fórum que gira en torno a las siguientes **preguntas**, sirviendo las mismas como **guías del debate**:

*¿En qué elementos de estas escenas ves el reflejo de una escuela tradicional?*

*¿Cómo la escuela se convierte en lugar de la memoria? ¿De quién y para quién?*

*¿Está la Historia al servicio de la memoria? ¿Qué memoria y de quiénes?*

*P20. Pensad sobre estas preguntas que aparecen en la presentación en power point, y que está colgado en el Campus (diario de campo, observación, miércoles, 20 de febrero de 2013, p. 82).*

*P20: ¿Creéis que la historia se escribe desapasionadamente?*

*P20 llega en un momento del debate a decir: “yo lanzo preguntas, estímulos, intento que relacionéis”.*

*“Los códigos, o las formas en la que se codifican los mensajes en el cine ¿es lo mismo la imagen que la escritura?”*

*¿Las interpretaciones que se hacen sobre el pasado en el cine son realmente Historia?*

*Algunos alumnos niegan con la cabeza, e incluso verbalmente.*

*P20: ¿No? ¿Qué son? Pero utilizamos el cine como recurso (diario de campo, observación, miércoles, 27 de febrero de 2013, p. 90).*

No expongo más partes del debate, pues con lo reflejado en estas preguntas ofrece una idea de la importancia de realizar las preguntas atinentes que sirvan a las pretensiones: generar la reflexión, fomentando la crítica constructiva a partir de lo ejemplificado por las secuencias del filme.

#### **VI. 6. 2. 2. El alumnado realiza observaciones libremente**

Se ha podido comprobar que los debates en los que se deja al alumnado mayor grado de libertad interpretativa, pertenecen a asignaturas impartidas por docentes de los departamentos de DOE y THE, tal y como se observa en este



epígrafe. La razón que aducen aquellos profesores que dejan libertad a los alumnos en el desarrollo del debate, es que hacen una firme apuesta por la espontaneidad, sobre todo en los alumnos de primero.

*Sobre la discusión, los foros, abrimos un debate generalmente no pautado, pero más que nada porque los chavales se desenvuelvan con más comodidad. Alguna vez he planteado la idea de que podríamos dirigir el debate haciendo una especie de índice pautado (vamos a trabajar este aspecto, luego el otro) pero como son chicos además de primero y como además la película suele suscitar bastante interés, prefiero más aprovechar el ímpetu que supone. Entonces, me preguntan desordenadamente (...), y el otro me hace un requerimiento de una información histórica, y el otro opina directamente sobre que el tratamiento que se le da al niño es inadecuado, y la otra me pregunta con curiosidad qué pasó con el niño cuando termina la película. Y lo hacemos así (P25-THE-01-43').*

*Yo dejo vía libre al alumnado, lo que ocurre es que hay veces que yo intento sacar, es decir, decir si se han fijado en esto, qué les parece eso, cómo lo entienden. Pero yo prefiero que sea el alumnado el que se cuestione, el que se posicione, y que el profesor se aparte de él. Yo creo que así es más provechoso (P38-THE-01-20').*

Dos son los debates realizados con motivo del visionado de la película *La educación prohibida* (2012), uno con P9 del departamento de THE, y el otro con P5 y P6, del departamento de DOE. En ambos coloquios los estudiantes intervienen libremente, realizando observaciones que son del campo de interés de sus protagonistas.

*[En cuanto a si en el debate yo voy proponiendo los temas a debatir], no, no. El alumnado, una vez que termina la ronda, va surgiendo espontáneamente. Yo sí intervengo en algunos momentos, pero normalmente me gusta que ellos vayan, para que surja un poco de su interés, saquen el tema, ellos van interviniendo, hay dos o tres intervenciones sobre ese mismo tema. Si yo puedo aportarles alguna documentación, algún ejemplo, algún autor que habla sobre ello... Es decir, busco algo que a lo mejor les pueda enriquecer sobre ese tema. Si les puedo enriquecer sobre ese tema (...), pues entonces igual que ellos, hago mi intervención (P9-THE-01-09').*

En el segundo caso, con las profesoras P5 y P6, de DOE, las reflexiones que realiza el alumnado están relacionadas con las categorías que está trabajando en el grupo. De igual forma, estas categorías son extraídas de las reflexiones que surgen a partir del relato que realizan a principio de curso, sobre sus historias



personales basadas en los recuerdos de sus experiencias escolares. Cada grupo tiene sus propias categorías de análisis, elegidos desde la reflexión de las historias personales.

*En función de la categoría de análisis que ellos están haciendo en sus trabajos, qué era lo que les sugería para esas categorías. [...] Son las que surgen del análisis de los relatos. [...] Del grupo pequeño. Del análisis que han hecho de esos relatos. En qué categoría (...) es de donde ellos elaboran las categorías con las cuales va a afrontar la interpretación del análisis (P6-DOE-02-22').*

*Entre las categorías que más grupos suelen trabajar están las relaciones personales en la educación, al igual que aspectos metodológicos en la estrategia de enseñanza y aprendizaje. Todas estas categorías son las que luego salen en los debates con mayor protagonismo.*

*Cuestiones que tienen que ver con el entorno, las relaciones con el entorno... o sea, eso son casi todos comunes en la mayoría, dicho de una forma o dicha de otra, pero aparecen de manera habitual. (...) El tema de la familia también ha salido en algunos grupos (P6-DOE-02-23/24').*

Esta forma de proceder en los debates, de otorgar amplio margen de libertad en los mismos para que los relacionen con sus campos de interés, y efectuar ensayos o trabajos finales como portafolios, es seguido por varias profesoras de los departamentos de educación, como son entre otros: P5, P6, P9, P10, P11, P17, P19, P24, entre otros.

*Se establece el debate, sobre todo si hay más de un grupo que ha elegido la misma temática, porque hay interpretaciones a lo mejor distintas o complementarias (P19-DOE-01-36').*

Un mismo docente utiliza distintas estrategias en función de las pretensiones que se tengan con respecto al debate.

*Una dinámica muy bonita, podría ser (porque hay muchas metodologías), nos dispersamos y a ver lo que cada uno saca de la película. Eso es una dinámica y puede ser también muy interesante, porque seguramente cada uno de ellos sacará cosas diferentes.*

*Otra dinámica está más dirigida, con preguntas más concretas, y es cuando por ejemplo estamos trabajando un tema particular y mi intención es que focalicen la atención en esa cuestión concreta. Ahí sí que les marco las preguntas con guía, con preguntas guía concretas (P24-DOE-01-50').*

Algunos profesores de otros departamentos también se posicionan en esa ola de libertad creativa del postvisionado, procurando generar un discurso coherente a raíz de las intervenciones del alumnado.

*Al principio, yo estructuraba mucho el debate postvisionado, pero me he dado cuenta de que quizá es mejor que ellos, a raíz de sus propias intervenciones, a raíz de escenas o elementos de la película que les ha llamado la atención, vayan sacando los diversos temas. Y yo, a partir de lo que ellos van diciendo, trato de ir construyendo un discurso coherente que tiene que ver con lo que significa esa película o lo que puede significar o lo que puede ilustrar esa película a la materia con la que estamos trabajando (P31-MIDE-02-13').*

*Algunas veces se animan y hablan, y dicen si han visto esa película o si sus padres se la han puesto, o si la conocían. Algunos comentan algo que sepan o algunos dicen, ah, pero si eso es igual que el heavy metal. Claro, suena muy parecido a los agudos de un cantante heavy. Bueno, hay algunas intervenciones. Y si veo que se animan, yo les dejo (P28-DEM-01-20').*

El alumnado está inserto en una polémica respecto a las ventajas e inconvenientes del empleo de este método. Así, unos alumnos pueden verlo como una estrategia poco útil cuando se desconocen por completo los elementos básicos que definen la asignatura, y reconocen estar “perdidos” ante la total falta de conocimientos previos, mientras que otros opinan que si te dan una ficha con preguntas, o el profesor explica los contenidos y formula preguntas está dando todas las claves del visionado, restando interés pedagógico a la actividad. En cualquier caso el debate está servido como se puede comprobar en los extractos del siguiente grupo de discusión.

*Al tener las preguntas ya te acuerdas, y lo relacionas con lo que la profesora quiere que nosotros entendamos (GD-P11-THE-A4-29-14').*

*Es más cómodo para los alumnos porque así vas a ciencia cierta, pero realmente no es, para mí no saca todo el provecho, porque si quieres sacar algo de esa persona, si le das ya la clave no lo vas a sacar (...) y si se lo estás poniendo en la pregunta ya está puesto, y si esa persona no lo ha entendido, a lo mejor no lo habría sacado (GD-P11-THE-A6-21-16').*

A lo largo de la entrevista se produce un cambio en la opinión de A4 respecto a la metodología del cine-fórum. Ya que esta alumna planteó en un principio que sería conveniente disponer de las preguntas para el debate, o los

ejercicios a realizar, con anterioridad al visionado de la película. Sin embargo, y dado el liderazgo que ejerce en el grupo de discusión A6, A4 cambia su opinión al respecto, y con ella el resto del grupo, salvo la opinión de A5, para quien disponer de las preguntas previamente al visionado le “centra” durante el mismo focalizando su atención en lo que el profesorado espera de la actividad.

A4 planteaba que para no perderse en las emociones que te hacen sentir la película, y con ello el objetivo de esta actividad didáctica, sería conveniente conocer las preguntas que va a plantear el profesor con anterioridad (GD-P11-THE-A4-29-19’).

A6 apostilla que con las preguntas te están dando la respuesta, ya que te están dando las “claves” del visionado.

*Dejaría que mis alumnos formularan las preguntas que más le interesan, no las daría él como profesor (GD-P11-THE-A3-18-20’).*

*Yo es que realmente estoy muy de acuerdo con lo que dice José, que sean los mismos alumnos los que planteen las preguntas que crean que son las adecuadas para esa película. Porque a la hora del docente evaluar van a ver que han unido esos conocimientos de las clases que habíamos dado anteriormente (GD-P11-THE-A6-21-20’).*

Las propias preguntas que emergen de forma natural del alumnado muestran ya el alcance en la comprensión del visionado, máxime cuando las respuestas surgen de igual forma desde sus compañeros y compañeras. Todo este conjunto de tesis y antítesis que exponen los estudiantes supone un discurso articulado por sus protagonistas. En todo ello, como se aprecia, el papel del profesorado es el de crear las mejores condiciones que hagan posible el discurso, y orientar el mismo en las ocasiones en el que la dinámica lo requiera.

Por todo ello cabe concluir, que en el extremo contrario de la planificación ad hoc de unas tareas diseñadas, estructuradas y cerradas, están aquellos docentes que depositan toda la confianza en el alumnado, pensando que a mayor intervención y dirección en el debate, y en las tareas que se realizan con el visionado, menor creatividad en las mismas, impidiendo la aparición de otros aprendizajes que emergen de los discentes. Y estos nuevos contenidos que

afloran desde el alumnado no pueden ser preconcebidos en su totalidad por los enseñantes, pues en modo alguno pueden saber lo que cada estudiante es capaz de aportar a un debate. Así como otros aprendizajes que se puedan realizar al margen del currículum de la asignatura, pero que, sin embargo, sí que contribuyen a la formación de un maestro. Verbigracia el conocimiento del lenguaje audiovisual, que bien pudiera haber emergido en algún debate a colación de los propios contenidos. Es decir, cómo se transmiten determinados contenidos en una película a partir del código mencionado.

### **VI. 7. Participación del alumnado**

El problema de la participación del alumnado es algo que está presente en todas las asignaturas, ya que siempre hay alumnos que monopolizan el debate, y otros muchos que no participan en absoluto en los mismos.

Hay profesores que “arrancan” la participación interpelando a los alumnos menos participativos. Para ello realizan una ronda de respuestas en las que cada uno de los integrantes del gran grupo expone que le ha parecido el filme. Tal es el caso de P9, o P5, P6 y P23 que hacen lo propio pero por grupos, mediante un portavoz. Posteriormente pueden pedir el turno de palabra libremente, como expresa una alumna de P5 y P6.

*Yo pienso que el tema de que participe el alumnado, pienso que muchas veces los profesores ponen mucho de su parte para que nosotros participemos, porque lo hacen de forma muy flexible, generan debates que estamos... incluso dividimos la clase en pequeños grupos para digamos hacerlo un poco más reducido, un poco más íntimo. Pero sí es cierto que no sé realmente qué habría que potenciar [para mejorar la participación en los debates del alumnado] (A36-P5 Y P6-DOE-01-37/38').*

Otros docentes reconocen que cuando el grupo es muy numeroso el hacer una ronda de turno de palabra es poco práctico, como reconoce P10 cuando se le sugiere esta posibilidad:

*Bueno, esa puede ser una manera. Cuando el grupo es muy grande, eso puede ser poco práctico (P10-DOE-01-51').*

El número de alumnos por clase es un problema que sin duda alguna se hace patente al hablar de la participación. No son pocos los que coinciden en ello, lo que lleva a reflexionar sobre qué es lo que queremos enseñar y cómo lo queremos hacer. Detrás de toda reforma de la enseñanza en forma de leyes hay todo un compendio de supuestas buenas intenciones que no se ven apoyadas por la infraestructura y la organización posterior. Probablemente porque son leyes amparadas en ideologías, con postulados que apuestan por la lógica de la desigualdad. Por ello la falta de apoyo se hace patente, y se traduce en la merma de dinero, o la decisión de dirigir esos recursos a otros menesteres menos loables. Esto se soluciona poniendo unos términos atractivos a la ley, y con eso se le presupone la declaración de intenciones. A la postre el problema persiste, pero agravado por una ratio incrementada y una disminución en todo lo demás.

*Quizás la participación sea mejor con menos gente en el aula, tanto en cine-fórum como en la puesta en común de cualquier otro contenido de cualquier asignatura. Cuando se masifica tanto una clase o un grupo, hay mucha gente que no aporta lo que tiene dentro. Lo que ocurre es que si estamos matriculados en una asignatura más de cien personas, solemos venir sesenta más o menos. Eso es demasiada gente (GD-P26-DOE-01-A4.24-18').*

P50 tiene claro la conexión existente entre masificación en las aulas y escasa participación general del alumnado en los debates. Este profesor explica lo que para él significa realizar un “cambio de estructura de participación”, es decir, buscar nuevas fórmulas que atenúen el efecto negativo que sobre la participación genera un grupo muy numeroso de alumnado en el aula.

*¿Qué pasa con la libertad para expresarse? Pues algunas veces es bueno generar estructuras de participación que hagan posible la participación que en otras estructuras no son posibles. Por ejemplo, si yo tengo un grupo de cien alumnos, la estructura de participación (...) en un fórum van hablar nada más que diez o quince, por el tiempo. En segundo lugar, en un grupo de cien, la estructura de participación no va a permitir a los tímidos ni a los lentos (...). Pero si yo digo: de dos en dos, comentad qué os ha parecido la película, intervienen todos. Todos. Y es una estructura de participación que hace que hablen, porque si es de los cien quién quiere hablar, hay algunos que no son capaces. Yo algunas veces, lo facilito también de esta manera: los que hemos hablado hasta ahora, no vamos a hablar en adelante. Entonces, ya hay otro grupo que entra y que no hubiera entrado, porque los otros le quitaban la palabra siempre. (...)*

*Es decir, buscar estructuras que favorezcan la participación, aunque yo sé que hay personas dadas a hablar y personas dadas a callar, en general (P50-DOE-02-47/48').*

Una frase que podría resumir el sentir general, de prácticamente todo el profesorado, es la afirmación que hace P2 con tan sólo tres palabras:

*Les cuesta participar (P2-THE-02-15').*

De igual modo, la opinión de todos los alumnos entrevistados coincide con la segunda afirmación de esta alumna.

*Yo soy muy tímida, y en clase me da mucha vergüenza (...).*

*Normalmente responden casi siempre los mismos, pero es culpa nuestra (GD-P17-DOE-A5.19-55').*

Por otro lado, se ha podido observar que la edad es un factor determinante para la participación, probablemente porque con la madurez se superan barreras mentales que algunos se habían colocado, unas veces con ayuda de otros y otras sin ella, pero que, en cualquier caso, muchos lo acaban superando, y esto se percibe en los debates. Amén del tino en las reflexiones protagonizadas por estos estudiantes que viven el meridiano de sus vidas. Lógicamente hay alumnos con menos de veinte años que muestran una madurez atípica para esas edades, sin embargo, como tónica general, el escaso alumnado que tiene 30, 40 ó 50 años son muy participativos. Suele haber en cada clase dos o tres alumnos y alumnas con esas edades, que asisten regularmente a clase y no pasan desapercibidos, como se puede observar en los datos apuntados en el diario de campo.

*Hay gente...yo pienso que... todo el mundo pienso que tiene algo que decir siempre. Pero también creo que depende mucho de la edad en la que te encuentres. Porque yo no sé, yo tengo treinta y seis años y a mí la verdad que me da igual decir a estas alturas lo que pienso. Quizá si más jovencita... es como un poco cuando te ves que qué dirán, que si me equivoco, o si me da vergüenza y me quedo... (A36-P5 Y P6-DOE-01-35/36').*

Una profesora considera que la raíz del problema viene dada por la enseñanza que ya traen los alumnos desde el instituto.

*Ellos vienen del Instituto con la mentalidad de enseñanza totalmente transmisora y les cuesta muchísimo participar, tienes que ir tirando de ellos, tienes que ir preguntándoles (P17-DOE-01-43').*

Es un hecho el que, después de todo, siempre son los mismos alumnos los que participan con frecuencia, y los demás suelen permanecer pasivos al respecto, salvo la participación esporádica de alguno de otros discentes.

*La participación me parece que es muy necesaria. Se participa poco, y además, son siempre los mismos (GD-P29-DOE-01-A3.22-50').*

*Hay otros casos en los que la gente está más de espectador, porque siempre, en cualquier grupo de alumnados, hay diez, o quince o veinte [alumnos] que aunque no tuvieran nada que decir, siempre tienen la mano levantada. Esa gente siempre van a preguntar, van a comentar, van a criticar. Pero después, hay un grupo grande de alumnado que si no tienes referencia, es decir, si no han coincidido en la temática con el grupo, son más espectadores. Es decir, se quedan más pasivos, (...) A esta gente hay que darle mucho más espacio, incluso darle la palabra y casi obligarlos (P19-DOE-01-36').*

Realmente hay mucho trabajo por hacer, y muchas cosas que cambiar para que la cuestión de la participación dé un giro de ciento ochenta grados. Si bien es cierto que se fomenta el debate, también lo es que no se consigue el resultado óptimo. Ha habido múltiples voces que aluden a que la clave del asunto está en la actitud del profesor; éste debería tener un papel realmente activo en el desarrollo de la actividad del cine-fórum, y de todos los debates en general. No son muchos los entrevistados que reconocen que el alumnado tiene también que poner de su parte para que la participación de la mayoría sea un hecho. Esto cobra mayor relevancia, si cabe, cuando es un alumno el que realiza esta afirmación:

*Si el profesor se implica en la participación en el foro, la gente se implica un poco más; si no, la verdad es que muchos de nosotros no nos implicamos tanto, por timidez, por vagancia, por olvido, por no tener ganas (GD-P26-DOE-01-A3.22-18').*

No se trata de buscar culpables, sino de llegar al fondo del problema y buscar las posibles soluciones que surjan tras el análisis de la cuestión. Entonces, ¿qué soluciones da el profesorado ante el dilema de la participación? Los docentes de los departamentos de DOE y THE son los que se han planteado



seriamente el problema de la escasa participación en los debates. Si bien no son los únicos, pues, otros docentes también trabajan con estrategias que fomentan la participación. Es interesante resaltar las soluciones que aporta alguno de ellos.

Una de esas técnicas consiste en la denominada “Pirámide”, o también “Bola de nieve”, que consiste en anotar en la pizarra las propuestas de los alumnos sin que estas se repitan, conformándose una sólida base que apoya las reflexiones posteriores.

*Procedíamos a hacer una especie de bola de nieve donde estaba un grupo planteando las respuestas a su ficha o el consenso al que habían llegado en el pequeño grupo sobre su ficha, y después, el resto de grupos iban aportando y comentando a la propuesta inicial del grupo, de manera que obteníamos una propuesta final que después la profesora resumía y explicaba. Es decir, englobaba todo en una propuesta final que realmente había salido de las propuestas de pequeño grupo de la clase. [...]*

*El colofón final, era el resumen del profesor o de la profesora recogiendo todas las propuestas que se habían hecho de los pequeños grupos. [...] La idea de la bola de nieve es eso. [...]. Un grupo hace su propuesta y se va tomando nota o se va apuntando en la pizarra, y después cada grupo va aportando, sin volver a repetir lo que había dicho el grupo [anterior]. Esta es un poco la idea. También, como esto es [una actividad] de reflexión, también hay comentarios o cosas en la que la gente no está de acuerdo. Todo eso también se pone de manifiesto en el debate del gran grupo (P34-DCCEE-01-22/24').*

Otra profesora resume el uso de dos técnicas distintas a la anterior (Phillips 66 y Saturno) para fomentar la participación de los alumnos:

*Hay otra técnica que se llama “Phillips 66”, que es seis minutos, seis personas. (...) Seis personas durante seis minutos, vais a responder a estas preguntas.*

*Luego está la técnica Saturno: un grupo discute algo y hay un anillo alrededor que analiza el contenido, y otro anillo alrededor que analiza la forma (P50-DOE-03-01').*

*Una técnica simple pero no por ello menos efectiva es la de rotar a los portavoces de los grupos.*



*Los portavoces de los pequeños grupos tienen que rotar, con lo cual, al cabo del cuatrimestre les toca hacer de portavoz del grupo (P19-DOE-01-48').*

Aunque la interpelación directa es el recurso más utilizado por los profesores que quieren mejorar, de alguna forma, la participación de los alumnos.

*La apreciación que tengo es que si siempre participan los mismos [alumnos] es porque el profesor se lo monta así. Yo los obligo a participar: "¿Y tú qué piensas? Di algo, habla, que estás muy callado". "¿Y tú qué opinas?" "Mira lo que dice este: ¿no te parece que es [...]?" (P18-DOE-01-34').*

Sin embargo esa parte del alumnado que se define como "tímido o tímida" no cree que para mejorar la participación de todos los educandos a veces se deba interpelar, reclamando la opinión a esa parte del alumnado más introvertido o, como otros estudiantes han reconocido, más "pasota", y por ende, menos participativo.

*[Respecto a interpelar al alumno]. Yo no. Porque yo por ejemplo, soy súper tímida y yo lo paso fatal cuando veo que ya me ha señalado con la mano. Lo paso fatal (GD-P15-01-A4-18').*

Pero en esas sesiones donde se han pedido opiniones a algunos educandos en concreto no se ha percibido ningún tipo de malestar por parte de esos estudiantes interpelados, ni del resto de sus compañeros, y esto tiene que ver decididamente con el clima de aula que existe en esas asignaturas, y con esa forma de trabajar.

Para concluir con las distintas estrategias utilizadas por los profesores y profesoras en los debates, se añade aquí el aporte de P15, que explica lo que se ha venido en llamar técnica de la "repregunta", que por otra parte se estila mucho entre los buenos periodistas, cuando los entrevistados lanzan respuestas huidizas. Tiene la ventaja de que pedir el contraste de opiniones entre compañeros, puede resultarles menos violento que rebatir al docente.

*Yo utilizo mucho la pregunta directa, y también utilizo mucho la repregunta. O sea, un alumno de los que suele participar mucho dice una cosa, y me voy a otro de los que se suele escuchar menos y le digo: "bueno,*

*¿Y a ti esto te parece igual? ¿Tú opinas de la misma manera?”. Les repregunto con una opinión de un compañero y a lo mejor se atreven más que rebatirme a mí, porque entre ellos, entre iguales, es diferente también las relaciones que se establecen (P15-DOE-01-49’).*

Quizás la vía para empezar a tratar el problema tenga que partir de la forma en la que el profesorado trata las emociones en el aula. Este cambio de perspectiva vendrá de la mano de su formación como docente. En este sentido, un alumno de P5 y P6 expresa la enorme importancia que tiene la gestión de las emociones en la educación.

*Yo creo que la clave es la inteligencia emocional. Yo trabajaría la inteligencia emocional desde los profesores. Creo que no se puede trabajar de una sola forma. Cada alumno tiene un motivo para estar callado. No todos están callados por el mismo motivo. Entonces, el profesor tiene que ser lo suficientemente inteligente emocionalmente para hacer por ejemplo [...]. Ver que si forzando un poco llego, fuerzo. Si desviando un poco llego, desvío. Si dejándole un poco este espacio llego, dejo espacio.*

*Saber cómo trabajar esas áreas y sobre todo tener interés, claro. Si el profesor tiene interés en que el alumno participe, antes o después el alumno participa (GD-P5-P6-DOE-01-A5-50/51’).*

Por otro lado, para poner en práctica las estrategias expuestas se requiere tiempo, por lo que no es algo frecuente que se realicen. De hecho, la forma que más ha podido observar ha sido la del trabajo en grupo sobre cuestiones clave, y también la de interpelar a los alumnos demandando participación.

*Yo para eso necesito un tiempo que ahora mismo no tengo. Yo creo que eso es a través de un trabajo mucho más cercano, en grupos más pequeños. Pero es complicado. Yo no encuentro...no tengo bien resuelto ese asunto (P10-DOE-01-50/51’).*

Un conjunto de profesores que no trata la problemática de la participación de manera conjunta, solo va a conseguir resultados puntuales, dejando que el problema perdure a lo largo de todo el periodo de enseñanza. La raíz del problema tiene su origen en una enseñanza muy compartimentada, de forma que al final, los docentes trabajen en esas “islas” que son sus asignaturas, obviando el sentido teleológico que tiene la educación, en cuanto a la formación de los futuros ciudadanos, y de manera muy especial, la de los futuros educadores.

El problema no termina ahí, la falta de participación en estas actividades sólo es un reflejo de la falta de participación de una ciudadanía que tampoco participa en el destino de sus propias vidas, que ven lo público como algo ajeno o incontrolable, instalándose en el colectivo una sensación de apatía, que les hace asumir el razonamiento cómodo de: haga lo que haga y diga lo que diga nada va a cambiar.

Si se permite la analogía, esa misma lógica a escala social es la que se observa en las actividades de gran grupo, donde siempre hablan los mismos, y el resto son meros espectadores pasivos en un debate monopolizado por los más extrovertidos. Por lo que cabe siempre la pregunta: ¿Es esa la opinión de todos? Pues como a veces se dice: la opinión pública no es siempre la opinión publicada.

### ***VI. 6. 3. Trabajos escritos***

Los trabajos escritos que se realizan sobre actividades con cine están en estrecha relación con el trabajo realizado en pequeño grupo y en gran grupo. En el transcurso de esos debates en pequeño grupo, los alumnos y alumnas han ido poniendo en común las preguntas realizadas por los profesores respecto al visionado, o también reflexiones a las que han llegado al hilo de sus centros de interés.

Posteriormente se han extraído las conclusiones en pequeño grupo, que como se apuntó con anterioridad oscilaba entre cinco y seis miembros los integrantes del mismo, y finalmente se han expuesto las reflexiones en el grupo-clase.

En gran grupo (grupo-clase) cada grupo expone sus conclusiones a través de un portavoz, otras veces no está asignada esta tarea, y lo explica cualquier integrante del grupo. Finalmente, cualquier alumno o alumna puede realizar sus deliberaciones personales sobre el tema en cuestión ante el grupo-clase.

En la mayoría de ocasiones el fruto de esta experiencia tiene que plasmarlo el discente en un documento final que tiene que entregar al docente.

Las diferencias que se habían observado respecto a la forma de organizar la actividad que nos toca, donde encontrábamos un debate muy estructurado y ordenado, o muy libre, sin indicaciones previas del docente, y con poca intervención por parte de los mismos, esas mismas diferencias se traducen en esta subcategoría. De forma que en la mayoría de departamentos se realiza una actividad escrita que con posterioridad a los debates tienen que entregar. Son respuestas pertinentes a las cuestiones previas.

*Eso lo tienen que hacer por grupos, y lo que les pongo es un cuadernillo de prácticas. ¿Con qué objetivo? Facilitarme yo la tarea, esa la primera. Porque si todos los cuadernillos son iguales, entonces más o menos la evaluación me la simplifico un poco. Pero el cuadernillo es lo mínimo que me tienen que subir. Yo les doy ahí unas indicaciones, y luego ellos, en base a esas indicaciones, con el visionado de la película, pues me van rellenando y me van montando lo que es el cuaderno de prácticas. Pero sí me gusta darles unas directrices para que no se salgan, no se vayan por otro lado (P3-MIDE-01-66').*

*Al alumnado se les da unas rejillas de observación para que durante la película pueda ir identificando todos los tipos de (...). Tú puedes tener tu par de hojas con un registro. Yo siempre les voy dando las pautas porque hay muchos que no están familiarizados en hacerlo. Entonces les digo que pongan palabras llave que engloben toda una serie de contenidos y que luego cuando lo lean sepan lo que significa, porque tampoco es cuestión de estar escribiendo mucho y perder el hilo de la película. Entonces, simplemente poniendo dos o tres palabras clave que luego recuerden la situación. Es un ejercicio que tienen que hacer enseguida porque tienen fresca la película y luego pierdes detalles (P44-THE-01-18').*

*No pudimos usar la misma ficha para las dos películas. En la primera película, la del "Aceite de la vida", la madre del niño sigue como seis líneas de investigación sobre la enfermedad. Entonces, les preguntamos que explicasen con sus palabras cuáles eran esas líneas de investigación. Después, les preguntábamos también que dijeran las actitudes y las contribuciones a la investigación que hacían cada personaje de la película. (...) Los aspectos se podían agrupar en tres bloques: científicos, tecnológicos y sociales. (...) Les decíamos que identificaran cada uno de ellos y que hicieran unos comentarios y algunas reflexiones sobre lo que les había parecido. Esas fueron las dos fichas, pero que se pueden interpretar más bien como un cuestionario que como una ficha de trabajo (P34-DCCEE-01-20').*

Estas actividades escritas son muy específicas, se tratan de dar respuestas concretas a preguntas de igual característica. A veces esos trabajos escritos no adoptan la forma de escritura, sino de dibujos, o manipulación de los mismos, esto ocurre en un área como el de Didáctica de la Lengua Extranjera.

*Esas tareas pueden ser desde ordenar viñetas con escenas de la historia, que se las das desordenadas y los niños viendo la historia tienen que ordenarlas. Eso sería de comprensión más general. De comprensión más detallada, que entiendan detalles más específicos. Por ejemplo, cómo se llamaba tal personaje, o qué le dice siempre que ve a tal, actividades de verdadero o falso, actividades que tengan que hacer un enlace de una información con otra información, actividades en las que tengan que ordenar párrafos de la historia para que aparezcan ordenadas... ese tipo de actividades. Al final, normalmente, como tarea final, se suelen hacer actividades que partan de la historia pero que la utilicen como excusa. Por ejemplo, hacerles una pregunta del tipo: ¿Tú te habrías comportado de la misma manera que se comporta este personaje?, o qué es lo que más te ha gustado de la historia, o escribe o dibuja un final distinto de la historia (P46-DLL-01-14').*

Sin embargo encontramos diferencias significativas entre departamentos en cuanto al carácter de las cuestiones, y a la forma de entregarlos: portafolios o ensayos al final del curso, o respuestas a un formulario al hilo de la actividad. Incluso la posibilidad de que aparezca o no algo de las actividades realizadas en esos documentos finales.

En los departamentos de DOE y THE en estos trabajos finales aparece lo que a cada alumno le ha resultado más significativo de todas las tareas realizadas durante el curso, entre las que cabe destacar los debates realizados en las sesiones de cine-fórum. En la mayoría de ocasiones no se destaca a modo de epígrafe pero sí como comentarios al hilo de sus argumentos en los portafolios o los ensayos. En menor medida sí que aparecen como un epígrafe la actividad realizada con cine, al igual que reflexiones sobre libros o artículos que han sido objeto de debate.

En cualquier caso, hay que destacar el hecho de que el profesorado de estos departamentos no suele exigir la presencia de cada una de las actividades realizadas durante el curso en estos trabajos finales.

*Mi idea era: a ver si encuentran relación con las cosas que hemos visto en la asignatura. Y era qué era lo que más le llamaban la atención de la película, según lo que habíamos trabajado en clase, qué cuestiones les llamaban la atención. No hubo más preguntas, era una cosa muy abierta (P24-DOE-01-43').*

*El debate me da pistas, pero a mí me sirve mucho también las reflexiones que ellos realizan por escrito, después del cine-fórum, que ellos me entregan por escrito su reflexión con respecto a la película, y de lo que hayan extraído del debate que hemos tenido con los compañeros. Esos documentos me los llevo yo a casa y los leo uno a uno, y me sirve a mí. No les pongo nota, pero sí les escribo un correo electrónico a través del campus virtual, y les digo qué me ha parecido, si podrían haber profundizado un poquito más, si se han quedado en las ramas, les doy sugerencias (P24-DOE-01-53').*

El alumnado coincide con el profesorado en la explicación de la forma de trabajar, aunque prefiere no tener que realizar tantos trabajos escritos, puesto que afirma que se aprende más durante la actividad y el posterior debate, que con la realización de un trabajo escrito.

*Siempre que terminamos de ver una película hacemos un debate, una lluvia de ideas, y luego tenemos que hacer un portafolio, que es un ejercicio sobre la película; unas cuantas preguntas, reflexiones (GD-P29-DOE-01-AX-5').*

*En esta película "La ola", la hemos trabajado, hemos hecho la lluvia de idea, la hemos debatido, y tenemos diez preguntas que son las que tenemos que hacer en nuestra casa de manera individual, y con ayuda del debate y de la lluvia de ideas y de nuestro pensamiento crítico, las vamos respondiendo, la pasamos a Word o Pdf y la entregamos en el portafolios (GD-P29-DOE-01-A4.19-6').*

Como ejemplo de método de trabajo para que esa actividad con cine sirva a los objetivos planteados se expone el caso de P5 y P6, para quienes no es preceptivo que cada actividad realizada esté plasmada en los trabajos finales. Aunque sí que les tiene que servir para su formación como futuros ciudadanos y educadores.

Esta forma de trabajar resulta interesante, pues sirve de hilo conductor de la asignatura dando un sentido particular a cada una de ellas en función de los intereses del alumnado. Lo que se describe a continuación no es la actividad con

cine propiamente dicho, pero es lo que sirve de contexto para entender la actividad, y gracias a la cual cobra mayor sentido el trabajo con una película.

Al comienzo de curso los alumnos relatan una historia basada en su experiencia escolar, a partir de ese relato y con los meses de trabajo se puede observar cómo va evolucionando su ideal educativo a lo largo del curso.

*Por ejemplo, nosotros empezamos siempre nuestras clases, y el trabajo que hacemos luego durante todo el año se basa en eso justamente, en un relato de su experiencia escolar. Entonces, ellos escriben el primer día de clase, su relato de experiencia escolar. Y a partir de eso entonces, bueno, nosotros trabajamos todo el año reconstruyendo ese relato para ver qué significado hay allí, qué sentido tiene organizativo, cómo funciona la escuela, etcétera, todo ese tipo de cosas (P6-DOE-01-38'/39').*

Estos análisis se tienen que entregar en un dossier, como algunos profesores lo denominan o un portfolio, como lo llaman otros. En cualquier caso se trata de una recopilación ordenada y coherente de toda la experiencia educativa que el alumnado ha vivido en el transcurso de la asignatura.

*Pero en cuanto al contenido y lo que tienen que pensar sobre la película, siguiendo un poco con nuestra forma de trabajar, buscamos más que sea algo emergente desde lo que ellos captan de la película. Entonces, siempre reclamando que presten atención desde lo que es la asignatura en la que estamos, y que busquen siempre vincular lo que están viendo en la película con el plan de trabajo que están haciendo. Como de alguna forma ellos tienen ya, a partir del trabajo de la narración y las categorías, tienen ya un diseño de trabajo que van desarrollando, que todas las actividades que hagamos en clase lo vinculen con eso. Y por lo tanto, la película que veamos, ellos tienen que buscar siempre cómo les está aportando información o elementos de análisis para incorporarlos a su trabajo (P6-DOE-01-28/29').*

*Entonces, que no se vea como un hecho aislado, como una tarde de palomitas y cine, que está muy guay pero ya está, hemos visto la película y listo. No, no. La idea es que lo vinculen como que es un trabajo más dentro de la actividad que están haciendo (P6-DOE-01-29').*

*Como luego además, pedimos que analicen la película en función de las categorías de análisis que están desarrollando en su trabajo, pues entonces ahí se crea el puente para que la película les suponga un dato, un elemento importante para generar información que les permita pensar (P6-DOE-02-2').*



Es un trabajo en grupo, en el que cuentan en el campus virtual con una serie de trabajos que les orientan. De tal forma que les sirvan de “pistas” para identificar por dónde tienen que buscar. Es decir, se pretende que aprendan a buscar.

*Que no sea lo que yo les doy ya hecho y mascadito, no, no. Que aprendan que tienen que moverse, que tienen que buscar y seleccionar, que es lo más duro. Hoy te metes en Google, le das a buscar, y ¡hala!, te salen cincuenta mil. Pero aprende a seleccionar, que es lo que te vale (P6-DOE-02-24/25').*

El profesorado insiste en que aprendan a seleccionar con criterio el material que le sirva como marco teórico. Se les insta a que no se conformen con los documentos que les brinda el profesor. Se les requiere que amplíen su horizonte teórico a la par que la autonomía.

*Haced la búsqueda, pero cuando lo busquéis, tened en cuenta a ver cuáles son las fuentes, cuáles son los recursos que usan y si es significativo o no... no es lo primero que me encuentre. Por lo tanto, aprender a seleccionar qué es lo relevante. Y si es una página que no es muy recomendable en el sentido de que no parece que sea una página muy de calidad, tipo “monografias.com”, “el rincón del vago” y cosas de estas, si os sale en páginas de esas, sabéis que no son páginas muy relevantes, porque son trabajos copiados, refritos y tal, de otros alumnos. Entonces, sed un poco listos, no pongáis ese tipo de trabajos que luego, primero, no nos va a decir nada importante, y además luego canta en el trabajo, porque se ven que son cosas que no cuadran (P6-DOE-02-25/26').*

En cualquier caso, tanto este docente como otros, suelen proponer trabajos muy personales, impidiendo de esta forma “el copia y pega”. Así mismo se les exige que todo trabajo escrito hay que presentarlo debidamente referenciado. Si bien siempre hay algunos alumnos que suelen entregar trabajos no elaborados, aunque algunos docente reconozcan que no es lo habitual.

*Lo primero es que no pueden hacer un trabajo copiado de otro, porque están trabajando con sus referencias, sus biografías y sus relatos. Por lo tanto, no pueden encontrar un trabajo en internet con sus relatos; eso hay que elaborarlo. Entonces, de entrada, hay ya un condicionante que les impide ir a copiar. A pesar de ello, alguno lo intenta, je, je, estos que te digo que durante el año han estado... tal, y que al final tienen que entregar el trabajo y se buscan la vida como pueden. Entonces... pam, te lo cuelan. Pero bueno, la verdad es que no es lo general (P6-DOE-02-26/27').*



Los trabajos tienen que estar basados en sus experiencias, con elementos de su relato, tiene que aparecer qué le pasó, y las evidencias que afirman qué les ocurrió en sus relaciones con la familia y la escuela, y eso lo interpretan luego a partir de la teoría sobre lo que tiene que ser la comunidad educativa, las relaciones entre escuela y familia a partir de los autores que se han trabajado. Pero el punto de partida son sus experiencias, y la interpretación de las mismas a la luz del entramado conceptual que sirve de soporte teórico. La elaboración conceptual que se hace a partir de esos relatos autobiográficos es el fundamento de esas interpretaciones. Estos tipos de trabajos escritos dificultan de forma considerable las burdas copias extraídas de internet.

En planteamientos parecidos se encuentran los profesores P10, P11, P12 y otros que también pertenecen a los citados departamentos. Ellos les solicitan a su alumnado un ensayo que puede oscilar entre 5 y 20 páginas. En cualquier caso, la libertad en la creación de los mismos es significativa, pues sólo se les marcan unas pautas como pueden ser, entre otras, la necesidad de argumentar de forma correcta, con experiencias propias, con experiencias o con imágenes ilustradas de películas, y evidentemente, también desde los conocimientos adquiridos mediante los textos que se han trabajado, en los debates que se han hecho en clase. Toda la argumentación debe servir para construir la idea que responde a la pregunta del ensayo.

El título del ensayo es indicativo de la temática del mismo, sirviendo de marco de referencia. A veces el título del ensayo ha sido “en qué consiste educar”, otro título de ensayo ha sido, “construye tu propia teoría de la educación”, donde los principios educativos trabajados durante el curso deben estar presentes. También ese “en qué consiste educar”, se puede ir narrando desde experiencias propias, se trata de construir la biografía personal centrándose en la experiencia escolar, de esta forma se crea una biografía educativa, siendo esta una tarea que se realiza a lo largo del curso como afirma P12.

P10 y P11 plantean también trabajos finales muy abiertos para dejar libertad a la creatividad del alumnado, permitiendo que cada alumno decida qué le ha resultado significativo en su aprendizaje.

*Un ensayo y un trabajo en grupo. Entonces, por ejemplo, en el ensayo, qué suelo preguntar, (...) qué has aprendido en esa asignatura (...) Obviamente, esas actividades si te han ayudado a construir algo de la asignatura, emergen, aunque no se digan. No es necesario decirlas, en muchos casos sí que se comentan, pero no es necesario que se comenten. Esto viene de la...vamos, a mí me da igual que venga de la película, que venga de una explicación mía, que venga de una explicación de un compañero, de un debate o de cuando tú estabas en tu casa y te diste cuenta de...¿no? (P11-THE-01-42/43').*

*[Un ensayo] una reflexión sobre el proceso de aprendizaje y de pensar en la experiencia en su totalidad, y en los contenidos en los que hemos estado trabajando, y pues que desarrollen: ¿y tú qué has aprendido con esto? ¿Y cómo lo has aprendido? ¿Y en relación con qué? ¿Qué te hace pensar? (P10-DOE-01-61').*

A continuación aparece transcrito las indicaciones que P10 ofrece al alumnado para que les sirva de orientación en esta tarea final.

*Lo que tienen que hacer es una reflexión sobre el proceso de aprendizaje. La reflexión sobre el proceso de aprendizaje la organizarás en un texto que tomará como base lo que has leído pensado, debatido y escuchado a lo largo del cuatrimestre. A partir de ello, plantéate: ¿Qué he aprendido? ¿Qué significa para mí lo que he conocido, pensado o escuchado? ¿Qué ideas he fortalecido? ¿Cuáles he cuestionado? ¿Qué conceptos me han resultado más clarificadores o me han suscitado dudas? ¿Qué preguntas he respondido? ¿Qué preguntas nuevas me he planteado? ¿Qué dudas he resuelto y qué otras han surgido? ¿Qué relaciones he encontrado con mi realidad? ¿Qué utilidad y sentido tienen para mí? (P10-DOE-01-61/62').*

Nuevamente se puede comprobar que son trabajos completamente abiertos. Con lo cual requiere de muchas indicaciones que les orienten. Tienen que tener en cuenta todo lo que han trabajado: los textos que han leído, los textos que han escrito, el libro que han leído, las visitas, las entrevistas que realizan, los debates organizados, en definitiva, todas las actividades que se han realizado, entre las que se encuentran las actividades basadas en películas.

*Posible formato: los que quieran, pueden ser frases significativas, pueden ser imágenes, pueden ser ejemplos de situaciones reales que les sirvan como punto de referencia para pensar... (P10-01-DOE-62').*

Todas estas estrategias tienen además otra virtud: la de no poner límites a la capacidad perceptiva del alumnado, pues en el debate pueden surgir cosas que el profesorado no había previsto pero que, sin embargo, estaban ahí, y resulta enriquecedor. Máxime para un alumnado que se encuentra inmerso en una labor creativa, que consiste en la investigación sobre algún tema en concreto relacionado con los contenidos de las asignaturas de P5, P6, P10, P11 y P12 entre otros, teniendo como base la introspección necesaria sobre su vida escolar. De esta forma pueden surgir una variedad de perspectivas relacionadas con los contenidos de las asignaturas, pues el alumnado focaliza su atención sobre aquello que más le preocupa, esto es, sobre el tema de esos ensayos.

Por otro lado, y para concluir este epígrafe, hay destacar el hecho de que los trabajos escritos también se realizan mediante otros canales, además del tradicional papel. De forma que en muchas asignaturas, hay abiertos espacios en el campus virtual para expresar las reflexiones, tanto a nivel grupal, como individual. En este sentido se pueden encontrar diarios de clase, wikis de algunas asignaturas, foros abiertos para determinados temas, como en este caso el cine, tal ha sido el caso de varios docentes como P3, P5, P6, P15, P23, P36 y P47, a los que se ha tenido acceso para analizar su uso.

### ***VI. 7. Organización espacial del aula***

Conviene destacar la especial sensibilidad que el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga tiene sobre la organización espacial del aula para fomentar el debate en clase. Esto se debe a que han puesto especial interés en hacerlo entender a quienes compete la decisión final de cambiar la disposición del mobiliario en las clases.

En contraposición a ello, otros profesores de la Facultad de Psicología, así como de otras titulaciones no aprecian por el momento la idea de que un cambio en la disposición de las mesas o sillas en las aulas podría incrementar la

participación del alumnado en los debates que se generan. Aunque por otra parte, no parece que esos debates sean algo habitual en otras titulaciones, ya que la concepción de la enseñanza es mucho más tradicional que en el centro investigado.

Las opiniones que sobre esta cuestión se han recogido hacen referencia a los departamentos de DOE y THE, puesto que en ellos el uso del cine es más relevante que en otros. La opinión del profesorado de ambos departamentos no deja el menor resquicio de duda en cuanto al gran aporte que ofrece una disposición adecuada en el aula cuando se pretende fomentar la participación en los debates. Un alumno lo resume así:

*Yo creo que es importante que nos veamos las caras (GD-P9-THE-01-AX-57').*

La idea aplicada al cine-fórum es la misma, puesto que en la mayoría de las veces se pretende generar un debate tras el visionado de una película. Así, un cine-fórum es algo más que sentarse a ver un filme tal y como hacemos en el cine, supone una actividad tras la que se pretende obtener un valor educativo, y para ello la organización del espacio es fundamental, como se puede apreciar en las siguientes afirmaciones de un nutrido número de docentes:

*Una clase no es un cine, y por lo tanto no es estar todos mirando hacia adelante, a la pantalla o al profesor o a la pizarra, porque ahí es todo muy unidireccional pero no permite la cooperación. O sea, no se puede construir el conocimiento si no nos miramos, y si no estamos viendo cómo el otro habla, o qué es lo que dice y cómo lo dice. Cuando tenemos un diálogo o un comentario, etcétera, siempre les pido que se coloquen en círculo o lo más parecido a un círculo porque es la forma, yo creo, que es como se comunica uno, no se pueden comunicar de otro modo (P6-DOE-02-2').*

*Casi siempre trabajamos así, excepto en alguna dinámica en la que voy a poner a lo mejor algún recurso en la pizarra y tal, que entonces nos ponemos en "U". O cuando vamos a trabajar en pequeños grupos, que se ponen en círculo pero en pequeño círculo. Pero siempre trabajamos como en una asamblea (P11-THE-01-28/29').*

*Los espacios en los que se mueven las personas influyen sobre éstas, la mayor parte de las veces de manera inconsciente; por ello, no es*

*precisamente irrelevante el que se tenga en cuenta la disposición del aula como otro de los factores relevantes en la mejora de la enseñanza.*

*Yo creo que el espacio también condiciona claramente. Un debate no lo voy a hacer de espaldas al compañero porque en la escucha o en la comunicación (aunque a veces tenemos la atención muy dividida y no miramos a la gente) lo normal es mirarlo, entenderlo, que se pueda ver si está aburrido. Y yo creo que mirar al alumnado y que ellos se miren entre sí, es muy importante. Forma parte también de la comunicación, aunque sea no verbal. Entonces, la disposición es importante para el debate. (...) Los espacios hablan mucho. Un espacio en círculo quiere decir que todos podemos aprender de todos (P9-THE-01-45').*

*En los casos en los que se hace observancia de esa disposición espacial, lo que se hace es organizar las sillas en forma de "O" y otras veces en forma de "U", según el número de asistentes y el espacio del aula. Esta disposición surge de una forma natural cuando se recurre a la participación en el cine-fórum, y en cualquier debate que pretenda ser educativo.*

*La verdad es que de forma natural desde el primer día nos sentamos todos de forma casi circular (P9-THE-01-45').*

*Normalmente, mientras se trabaja en grupos, son pequeños grupos de trabajo. Luego, en el cine fórum, se trabaja, la disposición de la clase normalmente es la media luna. Es decir, para que todos pudiésemos... o a veces media luna, o depende del espacio que tuviésemos, a veces había que hacerlo también en círculo completo. Intentando que todo el mundo pudiese hablar, que todo el mundo nos viésemos las caras (P8-THE-01-06').*

*Bueno, pues como hacemos siempre que es posible, pues nos sentamos en círculo para que nos podamos ver. (P10-DOE-01-08').*

El problema que se presenta en esta cuestión viene dado por la imposibilidad material de hacer factible el cambio en la disposición del aula.

*Es un espacio flexible; el agrupamiento es flexible y el espacio también. Lo que no podemos hacer es estar en una silla agarrada al suelo (...) (P9-THE-01-45').*

*También te digo que el tiempo me influye mucho [...], porque a la hora de la puesta en común, yo hubiera puesto a todos en gran círculo, no como nos quedamos, en pequeños grupos. Lo sé perfectamente, que eso influye, vamos... Pero en este caso, el tiempo me hizo que no. Al final, en la puesta en común, hubiera sido mucho más acertado. De hecho, participé en un cine-fórum en el plan de acogida de primaria con los grupos de la tarde, y la disposición estaba muy clara: todos en gran círculo. Hay gente, que eso*

*le influye bastante a la hora de la participación. O al menos, sentirse partícipe del grupo aunque no hable (P15-DOE-01-44’).*

De los datos extraídos del diario de campo se ha podido comprobar cómo en la mayoría de ocasiones la disposición del aula ha sido en forma de “O” o de “U”. Sin embargo ha habido seis ocasiones en las que no ha sido así, y esto ha ocurrido por dos motivos. El primero ha sido porque el aula no disponía de sillas móviles de paletillas, sino de filas fijas ancladas al suelo, haciendo imposible el cambio en la organización espacial. El segundo ha sido por falta de tiempo para cambiar la disposición del mobiliario. Esto es algo que ha ocurrido en las sesiones con P1, P2, P3, P10, P15, P26 y P29. En estas sesiones los debates se realizaban al final del tramo horario, tras haber visto alguna presentación, o después de haber visionado la película. En el caso de P15 los alumnos se encontraban dispuestos en grupo pequeño por lo que quedaban pocos minutos y se realizó el debate con la misma disposición.

### **VI. 8. Papel del profesor**

Una película no puede sustituir al docente, el docente tiene que ayudar a interpretar esa película, para dotar la actividad de un mayor valor educativo.

En este punto se tiene en cuenta el rol que adopta el profesor exclusivamente durante el transcurso del debate en la actividad del cine-fórum, obviando el papel que asume en otro tipo de debates que se puedan dar con motivo de la realización de otras actividades.

Los profesores que durante las entrevistas se han expresado al respecto pertenecen a los departamentos de DOE, THE, PEE, MIDE Y DEMPC. El rol más común es el de ejercer como un “guía” en los debates, con intervenciones mínimas, para evitar que el proceso de reflexión que realiza el alumnado se vea condicionado por su intervención.

*[Defino el papel del profesor como] un guía. Nosotros somos guías, orientadores, facilitadores. Nosotros les tenemos que proporcionar las herramientas para que ellos consigan el aprendizaje, porque realmente el aprendizaje lo consiguen ellos; por más que tú quieras, si ellos no quieren*

*es imposible. Pero si tú les das las facilidades, les das las condiciones, las variables apropiadas, el clima correcto, ellos van a aprender. Si tú les vas a reconducir, si ves que se pierden, reconducirlos, guiarlos, orientarlos.*

*En el cine-fórum es fundamental, porque primero que ellos no tienen la cultura de ver una película para analizarla, sino que ellos tienen la cultura de ver una película de forma lúdica, para distraerse, para entretenerse. Y van allí relajados. Si tú no conduces y guías esa sesión, no vas a sacar el rendimiento que le puedes sacar (P17-DOE-01-18').*

La mayoría de los profesores hacen breves intervenciones para realizar preguntas pertinentes al hilo de lo que se está hablando en el aula, con vistas a reconducir el debate, pero teniendo en cuenta que el resultado final, ese nuevo significado, haya salido a la luz desde el propio alumnado.

*Entonces, es muy importante que tú los reconduzcas. Por eso es el plantear preguntas, incitarles a que participen, para que piensen, para que opinen, para que digan qué harían, qué no harían. Porque si no, se quedaría todo en un plano muy superficial (P17-DOE-01-18').*

*La verdad es que [la actividad de trabajo en grupo] funciona bien, es motivador y creo que hay una cosa importante: consigo que la gente genere conocimiento pedagógico recesivo y crítico de manera autónoma. Es decir, de manera grupal pero de manera autónoma. Es decir, que sale de ellos, que no estoy yo ahí pendiente. La lluvia de ideas es libre: ellos plantean las ideas. Obviamente yo guío, pregunto, reoriento algunas cuestiones. Pero ellos son los que van a construir ese conocimiento (P29-DOE-01-15').*

*Yo soy un convencido del aprendizaje constructivista, es decir, que parte desde la experiencia de cada uno, que se construye desde las ideas que la gente va elaborando. Pues uno tiene que ser consecuente...eso significa que el debate, tienes que permitir que sean sus ideas las que marquen. O sea, tú puedes darle la consigna, una consigna de qué trabajo tienen que hacer: bueno, vamos a trabajar sobre el sentido de la película en cuanto a los valores educativos que practican, (bien, bueno, por decir algo, ¿no?). Esa consigna, que es muy general, eh...a ellos les permite ir ofreciendo ideas. Esas ideas son las que yo recojo para ir centrando el debate e ir orientando, para que ellos mismos vayan viendo sobre qué se está hablando y a partir de ahí generar más ideas. Esa es la idea. Se va construyendo (P6-DOE-01-14/15').*

Esta profesora, al igual que otras del mismo departamento, como P5, P13, P26 ó P29, y también del departamento de THE, P2 y P9, suelen apuntar en la pizarra los conceptos clave que surgen del propio alumnado con el fin de que



estos puedan observar las principales ideas tratadas en el debate, y la linealidad de las intervenciones.

*El papel del profesor, en este caso nuestro, siempre es de estar ahí ubicándolos un poco para que puedan participar, o también rescatando algunas escenas que nos parece que pueden tener valor para que puedan hablar. O sea, que es un papel más bien de guía, y sí que por ahí se nos escapa alguna opinión, no se puede evitar. Pero en principio, tal vez es más de guía y no de dar muchas opiniones, porque eso coarta la posibilidad de que ellos participen (P5-DOE-01-56').*

Incluso algún profesor intenta que el debate sea lo más aséptico posible, reduciendo sus intervenciones en la medida de lo posible:

*Yo intento no tener que preguntar a nadie, sino eh... intento que la gente por sí misma eh... pueda hablar o pueda expresar sus propias opiniones (P8-THE-01-06/07').*

De igual modo se muestra un alumno, que define el papel ideal que tendría que ocupar el docente en los cine-fórum:

*[En cuanto a cómo debería ser el papel del profesor en las actividades con cine], horizontal (GD-P15-DOE-01-A1.25-17').*

De esta opinión podemos inferir que en los debates, lo óptimo gravita en torno a la idea de que el profesor se sitúa en el mismo nivel que sus alumnos, procurando no interferir en las reflexiones del alumnado. Se trata de una opción muy extendida en los departamentos de DOE y THE.

Llegado a esta conclusión cabe preguntarse si este modo de hacer el cine-fórum es el que realmente favorece, por un lado el desarrollo del debate, y por otro que se aborden las cuestiones relevantes para el desarrollo del currículum de la materia que se trata. Ello es debido a que hay otro sector del profesorado que apuesta por una participación más activa que la que realiza esa mayoría de docentes que opta por intervenir mínimamente en el debate.

*[En cuanto al papel del profesor en los videofórum] tiene que ser un líder, tiene que gestionar la situación con inteligencia. Tiene que llevarlo hacia donde quiere, que es el aprendizaje compartido, pero tampoco dando la sensación de que está manipulando o controlando demasiado la*



*situación, porque entonces la actividad puede parecer demasiado encorsetada (P31-MIDE-02-40').*

P43, del área de DEP, adopta una posición distinta en cada cine-fórum, adaptándose al grupo específico de alumnos que realiza la actividad:

*[Mi papel en el cine-fórum] depende del grupo. Con los grupos más jóvenes, que acaban de llegar del instituto, mi papel es el de profesora.*

*[Con los grupos que están más formados], intento conseguir que en los grupos en los que yo trabajo se genere un contexto real que permita el aprendizaje. Mi función es ver qué elementos están impidiendo o dificultando que se genere ese contexto y ver cómo los eliminamos (P43-DEP-01-45').*

Como es de entender, el papel del profesor está condicionado por las características del alumnado. Nuevamente el factor de los cursos es determinante para adoptar un papel mucho más activo, o por el contrario, situarse en el extremo opuesto, no participando en nada durante el debate. Así los alumnos y alumnas de nuevo ingreso no tienen un bagaje académico que les permite reflexionar con solvencia sobre los contenidos, sin embargo los de cursos superiores muestran un mayor alcance en cuanto a sus disertaciones. De forma que un mismo docente puede adoptar dos posiciones opuestas en función del perfil del alumnado.

*[En el debate] yo voy preguntando. No digo nada, a veces se enfadan y me preguntan: "¿pero tú qué piensas?" Da igual. Qué más les da qué pienso yo (P43-DEP-43').*

P11 toma cierto papel activo al hacer frecuentes preguntas a los alumnos para llevarles a pensar sobre aquellas cuestiones que se están debatiendo, al igual que P20, y en general casi todos los profesores en mayor o menor medida realizan algunas preguntas para provocar el debate, o en otras ocasiones reconducir el mismo.

*Yo, básicamente, lo que pretendo es cuestionar. Digamos que esa es la idea que siempre llevo cuando voy a entrar a clase, y la que me llevo cuando salgo de clase. Todo el rato, lo que constituye una afirmación de cualquier alumno o alumna, tiene que servirme a mí para convertirlo en interrogación.*

*Entonces, muchas veces mi tarea no es más que: “¿Sí? ¿Sí? Eso es lo que tú piensas, ¿no? ¿Estás seguro? ¿Qué pensáis los demás?”*

*Entonces, es todo el rato intentar que se genere el debate que no se generaría si yo no estuviera [...] (P11-THE-01- 35/36’).*

Pero, ¿qué opinión tienen los alumnos sobre esta cuestión? Ellos se debaten generalmente entre dos opiniones extremas. Por un lado, están los que relegarían el papel del profesor durante el visionado a la de un “guía” que recondujera el debate sin participar en el mismo.

*Yo creo que el papel del profesor durante el debate debería mantener la figura de mediador solamente. No debería ni de aportar (GD-P2-THE-A4-15’).*

Por otro lado, otros alumnos opinan que el papel del profesor ha de ser significativamente más activo en la actividad con cine.

*Creo que debe ser un guía y que debe aportar, porque nosotros tenemos que aprender todos de todos, y él de nosotros y nosotros con él. Entonces, creo que aquí nadie puede no aportar (GD-P2-THE-A2-15’).*

*Sí, yo también estoy totalmente de acuerdo con lo que tú dices, [A2], pero yo eso lo haría en un segundo nivel, o un segundo paso. En un primer paso, haría el debate en el que los alumnos debatan, y yo como profesor mediaré ese debate. Y ya en un segundo paso, pues ahora a ver. Yo como profesor, sí voy a guiar las dudas, las cuestiones o los problemas que hayan surgido en ese debate (GD-P2-THE-A4-15’).*

*Coincido más con [A2] en ese sentido, porque pienso que el docente, como bien ha dicho [A2], el docente no deja de ser una persona, no deja de tener unos valores. El docente ha de aprender de su alumnado tanto como ellos de él, y creo que debe de afrontar el tema del debate desde una perspectiva totalmente humilde. (GD-P2-THE-A5-16’).*

La segunda tesitura que expone A4 no deja de ser una propuesta equilibrada que practican la mayoría de docentes, toda vez que permiten ese margen de libertad para que los contenidos afloren desde el alumnado, al mismo tiempo que exponen sus criterios cuando los estudiantes entran en posiciones que no aportan coherencia al debate.

Además de esta polémica surgida en este grupo de discusión, en otros han surgido polémicas idénticas. El investigador ha podido comprobar cómo

muchos alumnos tras asistir a estos debates donde el docente no ha expuesto en ningún momento ninguna opinión al respecto de los temas tratados, han quedado desconcertados, pues tras más de una hora debatiendo sobre algún aspecto en concreto han salido de clase sin tener ninguna idea clara sobre el fruto de la deliberación. Estos comentarios han surgido en algunas ocasiones entre alumnos y alumnas que han afirmado, incluso fuera de grabación, que no pueden ser consideradas de idéntica forma las reflexiones de un educando que está empezando unos estudios, que las de un profesor universitario que imparte clases en esa titulación. Parte del alumnado cree que el educador podría aportar más en los debates, puesto que a veces se entra en un bucle de varios criterios protagonizados por diferentes estudiantes, en los que algunos profesores no aportan luz.

### **VI. 9. Papel del alumno**

Asistiendo como observador identificado no participante en las actividades de cine-fórum, se ha podido extraer informaciones que permiten inferir algunas conclusiones.

El papel del alumno ha sido protagonista, ya que en muchas ocasiones, de ellos han ido aflorando los conceptos que había que trabajar en el debate, y en otras ocasiones no partía de ellos pero sí eran los alumnos los que tenían que trabajar o alcanzar los contenidos, llegando a conclusiones a partir del debate.

*[Con respecto al papel del alumnado], es un observador que yo procuro que participe en lo posible. Es verdad que no es activo en la preparación; quiero decir, que generalmente para este tipo de películas y el uso que hago de ellas, se lo sirvo ya cocinado. En otras ocasiones, cuando son sobre todo documentales pequeños, (...) a veces sí que propicio (y es más, les invito directamente, abiertamente) a que sean ellos los que propongan cosas. Y cuando son los que la proponen, les doy la batuta. Si alguno propone: oye, que yo conozco un documental muy bueno sobre este tema que estamos tratando: pues si el documental reviste más interés que el sencillamente colgarlo en la página virtual del campus, (...) lo pasamos a ver en clase, sí que suelo trasladarle al alumno directamente toda la responsabilidad: bueno, tú lo presentas y tú nos dices cómo lo vamos a tratar. Si hay una cierta coincidencia en que tú has traído (...) un documental que tú conoces, pues yo le suelo pasar todos los trastos. [Le*

*pregunto] cuánto tiempo necesita y los cacharros que necesita. [El alumno mismo] lo presenta, lo valora, y si hay que debatirlo, él mismo coordina el debate posterior al documental (P25-THE-01-44').*

Por otro lado, en muchas ocasiones gran parte del alumnado no ha sido tan participativo como cabría esperar, a pesar del buen clima de aula que se respiraba en el transcurso de las sesiones.

Cuando en el punto anterior aludíamos a que el profesor se consideraba mayoritariamente mero guía en la actividad del cine-fórum, llevaba implícito dejar la batuta al alumnado en el desarrollo de la clase. De forma que los debates que se generan en base a una película, suponen una actividad en la que el estudiante tiene un papel protagonista en la mayoría de los casos.

*La idea del papel del alumno que él tendría, el alumno en general se motiva, el tema es que después hay que, como hacer un trabajo muy de destacar, ¿no? Tal vez guiarlo un poco, a veces si se deja muy abierto no participan porque le da un poco de corte, y el tema, bueno, ahí estaría el equilibrio, cómo lograr un buen ambiente para que se animen a participar y no crean que lo que tienen para decir no es importante. Hay otros que participan sin problemas, pero la idea es [...] que todos participen para que entonces se pueda conocer un poquito lo de todos. Y yo creo que tiene un papel fundamental, porque es otra forma de mirar la realidad, porque una cosa es mirar el texto y otra cosa es mirar la imagen (P5-DOE-01-12/13').*

Ha habido debates donde el moderador ha sido el alumno o alumna, bien a petición del docente o bien porque se ha propuesto el propio estudiante como moderador del debate. Otras veces, las sesiones quedan organizadas por grupos de trabajo que, previamente al debate y con posterioridad a la proyección de la película, realizan una puesta en común a nivel de pequeño grupo sobre preguntas planteadas por el educador.

Posteriormente, cuando comienza el debate a nivel de gran grupo, cada uno de los grupos presenta un portavoz del mismo, que es la persona encargada de exponer las conclusiones a las que ha llegado cada equipo durante ese trabajo previo. Esto es algo que el propio alumnado lo establece, pues es una forma de que hablen dentro de cada grupo los que más participativos son, evitando de esta forma que los más tímidos tengan que adoptar ese papel. En cualquier caso, el alumnado es consciente de que el éxito de un debate en el aula

depende del papel que adopten ellos en el mismo, y por ende de su participación.

*Depende de la clase, de lo participativos que sean los alumnos, porque por mucho que la profesora quiera que los alumnos participen, si los alumnos no participan, pues no se puede sacar lo que ella pretende. Entonces, el papel del alumno debe ser activo, colaborando con la actividad, claro (GD-P15-01-X-17').*

En esta línea se encuentran los trabajos realizados por las siguientes docentes del departamento de DOE: P15 y P23. Aunque en otras asignaturas no hay una asignación de papeles dentro del grupo, o al menos no es preceptivo por parte del profesor, como es el caso de las materias impartidas por P5 y P6.

#### **VI. 10. Uso secuenciado de la película**

Estamos ante uno de los puntos más controvertidos, a tenor de los datos obtenidos a través de las entrevistas realizadas al profesorado, y de las observaciones que se han realizado en las sesiones que se han trabajado con películas. En este punto se analizan las opiniones que versan sobre las ventajas que trae consigo el hecho de editar las películas que se van a visionar.

Los motivos que llevan a decantarse por la edición de vídeos son de diversa índole. No se ha podido extraer una conclusión común que se adscriba a un grupo departamental en concreto. En este sentido, ninguno de los profesores que prefieren esta forma de visionado sigue un criterio en concordancia con los demás compañeros, sino que su propia experiencia es la que le ha llevado a utilizarlo.

Entre los motivos que llevan al uso secuenciado de las películas por parte de algunos profesores, tenemos uno que aduce un problema al que se referirán muchos profesores a lo largo de tantas entrevistas realizadas; se trata de la falta de tiempo.

*Entonces, partiendo de esta base, puedes coger cualquier vídeo que veas tú en internet, de modo pedagógico que lo puedas aplicar tú a los chavales para enseñárselo en clase, o bien cualquier fragmento de película*

*que te pueda servir, porque a lo mejor andamos un poco limitados de tiempo para dar la teoría y la práctica y ver tanto cine como nos gustaría a los que nos gusta el cine. Entonces, sí que selecciono fragmentos de película (P44-THE-01-03').*

*Les pongo vídeos muy específicos, algo muy concreto, porque si no, [me dicen]: es que no tengo tiempo, es que no pude (P47-DLL-01-15').*

En otros casos, su uso se debe a que ciertas películas no motivan lo suficiente a los alumnos, o bien son muy lentas, (que tiene el efecto de aburrirles).

*Hay películas, por ejemplo, que he puesto en otros cursos y que veo que no son tan motivadoras, o que tienen un ritmo lento; entonces, a lo mejor utilizo una parte más pequeña (P29-DOE-01-02').*

*Muchas veces pongo fragmentos porque considero que la película no merece la pena verla entera porque se aburren en clase, o porque no considero que sea relevante poner la película entera, porque tengo la sensación de perder el tiempo (P29-01-DOE-08').*

*En “El pequeño salvaje”, lo que hacíamos es ponerles fragmentos para aligerar la película. Entonces, esas escenas que tiene el cine francés tan larguísimas que parece que no pasa nada y que al alumno le cansan muchísimo, se van acortando, y mediante la edición se consigue más o menos el mismo efecto (P36-DOE-01-36').*

*Lo pensaré para otras veces. A lo mejor, me animo y la pongo entera. Pero algunas veces puede resultar contraproducente, porque se pueden aburrir (P28-DEM-01-12').*

Es especialmente relevante destacar el motivo por el que uno de los docentes se decidió a acortar una de las películas más proyectadas a los alumnos a lo largo de varios años. Se trata de *El club de los poetas muertos* (1989), filme con el que se analiza un modelo educativo propio de otras épocas, la organización espacial del aula, y relaciones profesor-alumno entre otras cosas. En este caso, el motivo de editarla obedece a que el impacto del desenlace es tal que minimiza la atención en lo que verdaderamente importa del visionado.

*Los primeros años, ponía la misma película, “El club de los poetas muertos”. Pero me daba cuenta de que, si conoces la película en este caso concreto, el drama final, el desenlace, sentía como que perdían la importancia de otros momentos, porque emocionalmente se atrapaba en*

*que ese docente había provocado (en algunos te lo decía) que el alumno al final se suicidara. Y eso era terrible.*

*Porque es tan potente emocionalmente ese desenlace, que están perdiendo la potencialidad educativa o el distinguir los otros conceptos que yo quiero que trabajen con la otra parte de la película. Y ahí me empecé a plantear cortar y editar las películas. O sea, fue la primera vez donde dije: pues no la voy a poner entera, porque son dos horas y yo quiero aprovechar media hora para lo que yo quiero. Es decir, intentar utilizar el cine para justo seleccionar los conceptos que me están interesando (P23-DOE-01-04').*

En otras ocasiones, el uso de secuencias en lugar de proyectar el film completo es debido a que en películas muy antiguas no se utiliza un lenguaje entendible para los jóvenes.

*Es verdad que algunas películas muy antiguas tienen un lenguaje que a ellos les cuesta pillarlo. Nosotros lo que hemos hecho muchas veces es editarlas (P36-DOE-01-36').*

Un alumno que expresa su parecer sobre este aspecto, no llega a ser tajante. Para él, decidir entre un visionado secuenciado de la película o su proyección completa, va a depender más de lo que se pretende extraer de ella que de todos los factores antes apuntados.

*[A la pregunta de si estoy a favor de un uso secuenciado de la película], en parte sí y en parte no, porque el uso secuenciado lo que hace es limitar mucho a la transmisión de un mensaje completo. Entonces, depende del objetivo que tengas tú con el visionado de la película.*

*[...] En la película que me han puesto secuenciada, nos dicen: quiero que te centres en el momento en el que se ve el conductismo más radical. Pues tú solo te fijas en eso. Si el objetivo del docente es que lo veas y te fijas solo en el conductismo, sí estaría bien la película secuenciada. Pero si quieres hacer un trabajo más reflexivo y más crítico, creo que no (GD-P9-THE-01-A5.21-21').*

Especial mención requiere el uso que ha hecho un docente de DMCCSSEE respecto a un uso secuenciado de películas. Se ha podido contar con la predisposición absoluta a la colaboración, por lo que se ha asistido a dos sesiones donde se trabajaron dos secuencias de películas: ***La historia oficial* (1985)**, ambientada en Argentina, con una duración de nueve minutos de



secuencia; y la segunda fue *La Commune (Paris 1871)*, con menos de dos minutos de proyección de la secuencia.

La secuencia de la primera película transcurre en el patio del centro educativo, al inicio de la jornada escolar, donde se puede observar el canto del himno argentino, y posteriormente una clase de Historia de Argentina. Esta secuencia se puede extraer desde youtube en el siguiente enlace: [http://www.youtube.com/watch?v=yG4\\_b5t-SsY](http://www.youtube.com/watch?v=yG4_b5t-SsY)

P20 explica las razones de este uso secuenciado:

*En el primer caso, era la introducción de la asignatura, (y yo solo iba a tener doce horas, voy a tener y tengo doce horas con este grupo), y lo que se trata de impartir es unos complementos disciplinar en Historia, solo que no son realmente complemento disciplinar (P20-DCCSS-01-02').*

La profesora explica a su alumnado durante 35 minutos aspectos de la Historia, y de la enseñanza de la Historia sobre lo que tienen que reflexionar. Lanza preguntas, hace que participen, explica durante ocho minutos, unos aspectos previos al visionado, y que les sirve al alumnado de orientación para el posterior cine-fórum. La duración de éste ha sido de diecisiete minutos. Aunque realmente se trata de un debate encauzado hacia la intencionalidad del docente, quien tiene presente en todo momento que se dirige a un público que es experto en la materia, aunque no en la Didáctica de esa materia, siendo aquí donde se dirige el debate de una forma enormemente atinente. En cualquier caso, y acto seguido se exponen diapositivas para explicar este recurso en esta didáctica específica, de tal forma que no se percibe con claridad dónde termina el debate y dónde empieza la teoría, pues en ambas circunstancias el docente lanza preguntas que requieren un esfuerzo reflexivo, máxime a un alumnado que sólo conoce la didáctica desde la perspectiva del alumno, ya que son estudiantes del Máster en Profesorado.

Es lógico preguntarse sobre la proveniencia de esos filmes editados. ¿Cómo se realiza la edición, el “corta-pega” de esas películas? Resulta curioso comprobar que casi ninguno de los profesores entrevistados los han editado ellos mismos, sino que recurren a *youtube* para conseguirlos. Tan solo en dos



casos han afirmado realizar este trabajo de edición. P31 en la segunda entrevista concedida aseveró que él mismo acorta las películas de dos horas, dejándolas en media hora, utilizando un programa de edición. De igual forma lo hace P23. En este caso se tuvo la oportunidad de analizar este trabajo editado con la película *El club de los poetas muertos* (1989).

*Yo utilizo el (nombre del programa), que me permite seleccionar escenas de películas y tenerlas categorizadas como si fueran segmentos de vídeo. Eso me permite visualizar determinadas escenas que ilustran detalles que yo quiero resaltar (P31-MIDE-02-16').*

Para algunos estudiantes, el hecho de que tan solo dos de los docentes entrevistados haya autoeditado la película que pretendían poner al alumnado, está relacionado con la formación en el manejo de las nuevas tecnologías de los educadores.

*Es que yo he tenido profesores que han abierto un DVD y no sabían de qué lado iba el disco y nos reíamos todos. Eran absolutamente ineptos para esas cosas y eso les dificultaba mucho, porque a lo mejor ellos sí querían poner [una película]. Y ¿cómo iban a cortar o a editar vídeos? (GD-P20-DMCCSSEE-01-AX-13').*

El grado de manejo de estas tecnologías por parte del profesorado ha mejorado ostensiblemente en los últimos años, aunque no hasta el punto de manejar programas de edición. No porque suponga algún grado de dificultad su uso, sino porque requiere de un tiempo que no pueden invertir en ello, como algunos docentes han informado en varias ocasiones a lo largo de la investigación. En cualquier caso, este aspecto se aborda con mayor profundidad en la categoría dedicada a la alfabetización audiovisual.

De las veintiuna sesiones a las que se ha asistido sólo dos profesores han hecho un uso secuenciado de las películas: P20 y P26. El primer caso quedó explicado en párrafos anteriores. En el segundo caso se utilizaron cinco secuencias en las que se podía apreciar la esencia de la película, tanto desde el punto de vista histórico, como pedagógico, y también desde la perspectiva de la película como obra. Las cinco secuencias tuvieron una duración de dieciséis minutos, y el debate que tuvo lugar posteriormente doce minutos, centrándose el mismo en la temática planteada por el profesor. Por otra parte, se tiene

constancia de que P23 y P36 han hecho un uso secuenciado de películas, además de cortos, pues así lo han expresado en las entrevistas tanto docentes, como discentes. Por otro lado, se han analizado esas secuencias, ya que se ha tenido acceso a ellas a través del campus virtual. Sin embargo estos docentes han realizado también proyecciones de películas completas.

De esta forma, se puede decir que el uso de secuencias o de cortos, además de spots publicitarios es más frecuente en departamentos distintos a DOE y THE, como son los de DMCCSSEE o DECPM.

### ***VI. 11. Visionado completo de la película***

Si bien es cierto que hay profesores entrevistados que optan por hacer un visionado de las películas de modo fragmentado, es más destacable el número de profesores que las proyectan en su totalidad, así como las razones que arguyen para hacerlo. ¿Se pueden producir efectos negativos cuando se realiza un visionado de una película acortada? Algunos docentes así lo estiman, puesto que ven claro que no contextualizar adecuadamente las secuencias conlleva ciertos riesgos.

*Cuando yo creo que la película merece la pena verla entera, es porque hay escenas que requieren una contextualización (P29-DOE-01-08').*

Una visión parcelada puede incluso confundir a los alumnos y llevarlos a conclusiones contrarias a las que se pretende. O peor aún: utilizar un fragmento con el objetivo de darle un giro total al mensaje que realmente quería mostrar el director de la película.

*Y algunas veces el riesgo está en que se fragmenta la película (se utiliza solamente un fragmento). Es como si para ver La Piedad de Miguel Ángel, se analizase el fragmento de la oreja de la virgen. ¿Dónde está la unidad de la obra, la armonía de la obra, la belleza del conjunto? Incluso no me sorprendería que hubiese utilización del cine de una manera no digo poco rigurosa, incluso perversa. Es decir, que una obra se utilizase al servicio de una idea que justamente es la que el director quiere negar.*

*[...] A mí me gusta más ver la película. Es decir: este director, que vive en esta época, en este momento, que tiene estas características, cuando hace esta obra: ¿Qué quiere decir? ¿Qué quiere contar? ¿Qué quiere expresar?*

*Yo pongo el ejemplo de la película “La ley del silencio” en la que se ve claramente, aunque he visto a mucha gente que me ha dicho que es una película de tema social, y yo creo que es de tema antisocial, no de tema social. Si se conociese al director (Elia Kazan) que era un hombre que en la caza de brujas denunciaba a los compañeros, era un chivato, un traidor de sus colegas, pues ¿cómo va a hacer ese tipo de películas? (P50-DOE-01-15/17’).*

En sintonía con el anterior docente, para un profesor del departamento de DECPM, fragmentar el visionado de una película es como romper en trozos una obra de arte. Se desvincula la parte del todo y pierde todo su sentido. Así debe entenderse con toda obra artística. Imaginemos cómo sería observar tan solo un fragmento de cualquier obra pictórica, o leer tan solo un capítulo de una novela e intentar posteriormente extraer conclusiones generales.

*Yo no proyecto fragmentos de películas, porque me parece que es destrozar una obra. Entonces, no lo hago. Por eso, trabajo con cortometrajes. [Cortar una película] es absurdo; es como si [pregunto]: este trocito de cuadro, ¿lo estás viendo? ¿Qué te parece? Nada. No te puede parecer nada (P43-DEP-49’).*

Por otra parte, una profesora de DOE comenta que los alumnos prefieren ver la película entera. Tan solo ha sido P24 quien ha manifestado este parecer; por ello esta preferencia no es un factor determinante para hacer un uso secuenciado o de la obra completa. Por otro lado, no es de extrañar que el alumnado muestre una clara preferencia por el visionado de la obra completa, aunque al no haber sido preguntado por este aspecto no se han expresado en ningún sentido.

*Encuentro que a ellos les gusta ver la proyección de la película entera. Muchas veces, cuando solo hemos utilizado fragmentos (como en “El club de los poetas muertos”), ellos demandan ver la película entera (P24-DOE-01-25’).*

Sin embargo, la mayoría del profesorado opta por el uso de la película entera, y esto se hace especialmente relevante en los departamentos de DOE y THE, pues en los otros, aun entendiendo que es preferible la proyección

completa, prefieren proyectar cortos, o spots, o en su caso secuencias de filmes por razones temporales.

P47, del departamento de DLL, y más concretamente del área de Didáctica de la Lengua Extranjera, explica otro problema añadido, además del tiempo, cuando se proyecta una película completa, y es que, según afirma, el alumnado “desconecta” cuando se proyecta una película entera. Cabe preguntarse si eso es así porque, acaso el filme en cuestión es aburrido, o más bien porque al no entenderla los educandos desconectan su atención, ya que se proyecta en una lengua distinta a la materna.

*Proyectar una película entera, me parece muy larga.*

*[...] También es que, si buscas en internet “enseñanza de inglés a través de vídeo”, sale de todo, y que tú no puedes enseñarles francés, italiano o lo que sea poniendo una película de una hora entera, porque también está demostrado que cierto tiempo después, se desconectan (P47-DLL-01-25’).*

Por todo ello, cabe concluir que, si bien es cierto que la mayoría de los docentes de DOE y THE proyectan la obra completa, no es menos cierto que lo hacen por razones ajenas a la obra artística, buscando más bien, el significado de la obra desde la perspectiva de los contenidos a tratar en sus asignaturas. A pesar de los comentarios realizados por P50, quien destaca por su carácter marcadamente cinéfilo, es el único profesor que pone en igualdad de condiciones, tanto el valor de la obra artística, como los contenidos que se pueden extraer de ella relacionados directamente con el currículum de su asignatura.

### **VI.12. Proyección de la película sin pausas**

Salvo en dos de las trece proyecciones de películas completas a las que se ha asistido, en el resto no ha habido interrupciones deliberadas por parte del docente. Cuando se habla de interrupciones deliberadas hay que aclarar que hay otras tres proyecciones (P9, P15 y P29) en las que por razones ajenas a la

voluntad del educador se tuvo que interrumpir la proyección porque la clase terminó.

Sin embargo, algunos docentes han expresado aspectos positivos de la práctica de realizar una pausa durante la proyección en determinados momentos.

Las razones para realizar una pausa son esencialmente dos. Aunque son motivos que se alegan de forma teórica, como posibilidades de una buena praxis en el uso del cine en educación, dando a entender que en algún momento lo han realizado así, con pausas, aunque en las sesiones en las que se ha asistido como observador no se haya dado semejante circunstancia.

El primer argumento en favor de la pausa durante la proyección se basa en la necesidad de aclarar o resaltar a los alumnos algún aspecto relevante. En el caso de P26, como hace un uso secuenciado, a través de cinco fragmentos, le puede resultar fácil comentar las secuencias, aunque en esta ocasión no se haya hecho de esta forma.

*En este caso, tenía la opción de trabajar después de cada escena, o durante la escena pararla (que eso lo he usado en alguna que otra ocasión), comentar aspectos que quieres destacar. Ahí concretas mucho más y guías mucho más lo que quieres sacar con la valoración o con el trabajo (P26-DOE-01-27').*

P29 se pronuncia de igual modo, aunque añade el matiz de que durante esa pausa se puede generar también un interesante debate que si no se produjera en ese momento, difícilmente se realizaría después.

*[En cuanto a si a veces paro la película para hacer alguna observación], sí. Hago alguna observación o pregunto directamente alguna cuestión que creo que es significativa y a ver si alguien ha sido capaz de observarlo, o porque es muy impactante la imagen. Creo que en ese momento, pueden salir reflexiones muy interesantes sobre el tema en cuestión que se toque con esa película. (...) Porque después, la gente se enfría. El ver entera la película, es porque me gusta que esté contextualizada toda la escena. Pero claro, cuando hay una escena importante y significativa, pararla y encender la luz es porque me parece interesante generar ese debate, porque está en caliente, está en ese momento muy fresco (P29-DOE-01-27').*

La otra razón por la que algunos profesores prefieren cortar el visionado, y realizar un debate justo al final de la clase, dejando la segunda parte de la proyección para una clase posterior, viene dada por la creencia de que la película en cuestión es de larga duración, y se estima que los alumnos no van a recordar algunos de los aspectos interesantes de la misma. Así lo expresan dos alumnos entrevistados que están de acuerdo en que, en estos casos, se realice de esa forma.

*Yo lo que sí pienso, es que en parte hacen bien un poco en cortar, en ver hasta ese momento qué se ha recogido. Quiero ver el alumnado un poco qué opinan de lo que hemos visto... es como un poco despertar nuestra curiosidad respecto de lo que hemos visto. Yo creo que bueno, fue bueno que parásemos, que hiciésemos esa intervención... que luego está en nosotros que veamos la parte que queda en casa, que queramos seguir nosotros, digamos cultivándonos interiormente con lo que saquemos en... (A-2ºI-30-01-34').*

*La película puede ser muy interesante, pero a lo mejor si dura tres horas como duraba esta (duraba tres horas), es mejor a lo mejor centrar la atención... nuestra atención no va a estar tres horas igual. Es mejor a lo mejor dividirla en dos partes aunque tengamos que gastar otra clase en terminar la misma actividad, (...) analizar a lo mejor como hicimos, una hora y media (que también tienes más frescos los contenidos porque cuando acaba la película a lo mejor no te acuerdas de los diez primeros minutos como ha sido todo, a no ser que vayas tomando muchas notas o apuntando todo lo que te va llamando la atención) (...). Lo que hagamos en dos veces, nos va a dar más contenido y más información que lo que hagamos una vez. Entonces, a mí me parece bastante bien dividirlo (GD-P5-P6-DOE-01-A5-36/37').*

Un alumno que participa activamente, tanto en el debate de la película, como en el grupo de discusión que se lleva a cabo en la investigación, aporta una reflexión interesante. Éste apunta la idea de que parar la proyección para debatir alguna secuencia podría resultar interesante, pues desde esa información parcial se pueden llegar a conclusiones muy distintas a la reflexión que se podría alcanzar con el visionado completo.

*También es muy interesante el hecho de hablar en un debate partiendo de información parcial, que la primera vez que hablas no sabes dónde va a terminar eso. Entonces, tienes una serie de conclusiones que luego, puede o no, se contraponen con las finales. Te das cuenta de*

*aspectos distintos. Entonces, ahí hay una contraposición que puede dar juego (GD-P5 y P6-DOE-01-A7-37/38').*

En cualquier caso, no sólo se trata en muchas ocasiones de un mejor tratamiento de los contenidos, que en este caso sí que esta película, (*La educación prohibida*) (2012), se prestaba a este tratamiento por la estructura de la misma, sino que además, la duración hace muy difícil que pueda verse en una sola sesión.

Por ello, ha ocurrido en tres ocasiones que las profesoras P9, P15 y P29, además de las mencionadas P5 y P6, han tenido que interrumpir la película y verla en dos sesiones por razones de organización horaria, esto es, por que no les daba tiempo a ver la película entera en una sesión de dos horas, con unos comentarios previos al visionado y la posterior proyección. De esta forma los 10 ó 20 últimos minutos tenían que realizarla en otra sesión.

En estos casos las interrupciones han sido ajenas a la voluntad del profesorado o del alumnado, han sido interrupciones circunstanciales, pues han sido por situaciones sobrevenidas que han afectado a la actividad negativamente, ya que cuando transcurren muchos días, incluso más de una semana, entre la primera parte de la proyección y la segunda, se han olvidado detalles importantes de las escenas que guardan relación con los contenidos de la asignatura. Además, cuando termina esta segunda parte del visionado y comienza el debate se ha perdido el factor emocional del filme. Esos detalles se aprecian en planos muy simbólicos que guardan en sí mismos todo un discurso de la materia. O diálogos que denuncian contravalores, o que aportan luz sobre otros valores. Discursos del protagonista que suponen, prácticamente, una clase magistral multiplicada por los efectos sobrecogedores del lenguaje audiovisual: luz, color, música, interpretación, discurso, etc.

En cualquier caso, y aunque no sea la opción más seguida por el profesorado que ha colaborado en esta investigación, realizar interrupciones para aclarar conceptos, o que presten atención a determinados detalles, no parece que sea una mala estrategia, pues como se exponía en el párrafo anterior, esos detalles pueden ser la esencia que ha motivado la proyección de

la película en el aula. Si a parte del alumnado se le pasa desapercibido esos fragmentos significativos podría ser poco fructífera la actividad.

Hasta aquí se han expuesto los docentes que, por una u otra circunstancia, han realizado alguna interrupción durante el visionado, así como los profesores y profesoras que se han expresado en favor de realizar pausas durante el visionado.

A continuación se exponen las razones que esgrimen aquellos docentes que optan por un visionado sin pausas durante la proyección.

En las trece ocasiones en las que se ha asistido a las proyecciones, se ha podido comprobar que, en todos los casos, estas se han producido sin pausas realizadas de forma intencionada para aclarar alguna cuestión, o debatir sobre algún aspecto concreto.

*Entiendo que el visionado debe ser continuado, en una sola vez (P50-DOE-02-01').*

Ello se puede deber en gran parte a que si el hándicap más comentado es el de la falta de tiempo para todo, resulta lógico que cortar continuamente el visionado prolongue aún más la actividad con cine.

Además, incluir una pausa en el visionado puede provocar una ruptura en la atención que venían prestando los estudiantes. La prueba la tenemos todos cuando estamos visionando un filme y nos vemos interrumpidos por factores externos de cualquier índole.

*Si es una película [no un documental], normalmente la veo entera. Y además, en general, el alumnado no suele salir ni quiere salir. O sea, que tú notas que están muy enganchados. Vamos, que en general les gusta verla completa, sí, en los años que llevo proyectando películas, lo noto. (...) La gente está muy atenta y muy concentrada, y no quiere hacer descansos (P9-THE-01-18').*

También se puede perder el hilo conductor de la película, el sentido general de la misma. Un filme no debe ser tratado como un conjunto de partes inconexas. Todo lo que aparece en él no está porque sí, sino que obedece a



intencionalidad que solo se entiende cuando se ha terminado la proyección. Así, cuando el visionado se hace con pausas, puede difuminarse el recuerdo de ciertos detalles, o perder la atención que se prestaba en aquel momento. Por ello, aunque lo que se pretende sea trabajar ciertos conceptos que forman parte de la asignatura, es necesaria una idea conjunta ayudada de un visionado realizado de una sola vez.

*Hago el visionado sin interrupción, y a continuación entramos a analizar los elementos que yo les había dicho que se fijaran, que tuviesen cierta atención (P31-MIDE-01-05').*

En ciertas ocasiones se hace necesario, además de un visionado sin pausas, repetir el visionado cuantas veces sea necesario para afianzar los conocimientos que de él se desprenden. Esto reviste especial importancia en el área de idiomas, concretamente en el departamento de DLL, y esto se hace especialmente relevante cuando la enseñanza va dirigida a niños. Es por ello, por lo que el profesorado especializado en Didáctica de una Lengua Extranjera realiza prácticas que en sí mismas suponen un ejemplo de cómo hay que hacerlo cuando esos futuros docentes trabajen con niños.

*Normalmente, cuando se trata de enseñanza a niños, yo recomiendo que el mismo vídeo se ponga varias veces, porque al principio pueden los alumnos tener una comprensión general (no solo a través del lenguaje, sino a través de las imágenes) y en sucesivos visionados, sí que les puedes pedir a los alumnos que hagan tareas de una comprensión más detallada (P46-DLL-01-14').*

Si bien es cierto que este colectivo no suele proyectar largometrajes, sino más bien cortos de animación, que son más factibles para ser tratados en clase, cuando de lo que se trata es de enseñar una lengua extranjera. Es comprensible que repetir el visionado completo y sin interrupciones de un corto es más viable, que realizar lo propio con un largo. Qué duda cabe, realizar varios visionados de una obra ayuda a su mejor comprensión, máxime cuando el objetivo es recibir el mayor input posible de esa lengua extranjera objeto de enseñanza, buscando siempre la funcionalidad del aprendizaje. Y qué mayor funcionalidad que su conocimiento te ayude a entender una historia, que además entretiene. Para esta didáctica resulta mucho más relevante emplear

audiovisuales que los ejercicios de “listening”, pues con el primero la comprensión es mayor, gracias al aporte de información extra que supone ver una escena con actores que gesticulan, y que se expresan también con lenguaje no verbal, todo ello es información que contribuye a la comprensión de los estudiantes. En el segundo caso, mediante los “listening” todo este aporte de información no existe, con lo cual hay una merma importante en la capacidad comprensiva del alumnado.

*Por otro lado, hay que destacar que durante la proyección propuesta por P26 mediante un uso secuenciado, (cinco secuencias extraídas de youtube) no se realiza ningún comentario durante las secuencias. Se pincha una a continuación de la otra. (Diario de campo, observación durante el visionado, lunes, 18 de marzo de 2013, p. 109).*

A tenor de las evidencias reflejadas en párrafos anteriores, cabe concluir que las interrupciones en el visionado son contraproducentes, pues se rompe la atención de un público que por lo general se encuentra inmerso en la obra. Además de poder perder el sentido de la película, o de determinadas secuencias. En cualquier caso de las trece sesiones donde se ha proyectado un largometraje entero en ninguno se ha interrumpido la proyección, siendo esta la mayor de las evidencias de todo lo anteriormente expuesto en esta subcategoría.

### **VI. 13. Actitud del docente durante la proyección**

A esta subcategoría se llega por la referencia que expresan algunos docentes sobre la importancia de estar atentos durante la proyección, de tal forma que la actitud del docente durante el visionado sirva como paradigma. No resulta extraño comprender que el comportamiento de los educadores se transmite a los educandos, toda vez que éstos perciben la incoherencia de dos discursos contradictorios, por un lado, lo que se dice con palabras, y por otro, y más importante, lo que se expresa con la acción. Se trata de predicar con el ejemplo, pues como dice el refrán castellano: *obras son amores y no buenas razones*. Por desgracia esto es algo que se suele olvidar.

Este es un punto que no deja de ser controvertido, puesto que ningún profesor va a reconocer abiertamente, que su actitud durante una actividad

basada en el visionado de una película va a ser la de abandonar el aula, o dedicarse a otros menesteres mientras los alumnos y alumnas disfrutan de la proyección. Por ello, hay que ser consciente de que las opiniones vertidas sobre esta cuestión pueden verse revestidas de un sesgo importante, cuando no de una falta de reconocimiento de lo que en algunas ocasiones se produce. Sin embargo, se ha podido contar con los datos obtenidos mediante la observación en el aula de esas trece proyecciones, en las que se ha asistido como observador identificado no participante.

Dicho lo anterior, no pocos profesores se involucran en la labor de llevar a buen puerto las distintas proyecciones que se realizan a lo largo de la etapa formativa de sus alumnos. Con esa intención, hay profesores que adaptan la tarea a las vicisitudes que se van produciendo en cada ocasión.

Entre las reflexiones realizadas sobre esta cuestión por parte de los profesores, cabe destacar la de P15, que resalta la importancia de la actitud que toma el profesor durante el visionado. Habla de algo tan importante, (y muchas veces olvidado), como es hacer de la figura del profesor un referente, alguien que predica con el ejemplo.

*Es muy importante la actitud que el profesor toma durante el visionado. Porque yo he visto profesores que o bien se van, o bien se ponen a leer, o bien se ponen a hacer otra cosa. Entonces, como para mí, la actitud del docente es muy importante y es un buen referente... yo he visto la película de la que estamos hablando, "Hoy empieza todo", la habré visto ya diez veces. Pero yo la veo tal cual y muestro interés, y que me vean que yo estoy interesada en verla, porque yo creo que somos también un modelo, y si tú no prestas atención, y tú no estás interesado por ver la película, pues también los alumnos dirán: bueno, si esta no se interesa, ¿para qué me voy a interesar yo? (P15-DOE-01-07').*

P15 va más allá, afirmando que durante el visionado también es interesante ponerte en un sitio integrado con el alumnado, para que perciban que tú estás viéndola y que estás pendiente.

Otro docente se expresa en los mismos términos cuando es preguntado acerca de la sesión con cine que tuvo lugar, pero a la que él por razones de calendarios no pudo asistir.

*Por motivos externos, pero sí que me ha servido para darme cuenta de que tengo que estar. O sea, que aunque parezca que no, aunque muchas veces he pensado: “pero qué tontería, esta película la he podido ver ya veinte veces, qué tontería estar aquí”. Pues no, no es una tontería.*

*Es importante que el alumnado vea que tú estás allí viendo la película, que estás disfrutando con ellos, que si te tienes que reír, te ríes con ellos. Y que después, lo que estén hablando contigo es la experiencia de haber visto la película. No es solo haber visto la película, sino la experiencia de haber visto la película juntos (P11-THE-01-43/44’).*

Aunque no han sido muchos los docentes que se han expresado sobre este aspecto, sí que parecen darle importancia algunos profesores, pues se han sentado en una banqueta entre sus alumnos y alumnas y han realizado el visionado con atención, como uno más. Los profesores que han obrado de esta guisa proyectan el mensaje de ser uno más, además de transmitir motivación por el visionado del film.

En el sentido opuesto ha habido un número menor de docentes que han permanecido en la mesa del profesor, encima de la tarima, afanados en sus quehaceres rutinarios de lecturas y correcciones, en cualquier caso, “realizando tareas distintas al visionado, aunque al alumnado no parece haberle importado, pues permanecían atentos a la proyección” (diario de campo, observación, lunes, 29 de abril de 2013, p. 168).

#### **VI. 14. Extensión del debate al foro virtual**

Parece fuera de toda duda que el foro virtual podría ser una de las herramientas más potentes que se pueda utilizar en el ámbito de la enseñanza en pocos años vista. Ello es así porque ofrece ciertas ventajas que posicionan su utilización en un nivel importante, o incluso imprescindible, para la educación es esta era tecnológica que, no es que esté por venir, sino que ya ha llegado para instalarse definitivamente.

Con el uso de los foros virtuales, cualquier debate, (no solo la actividad de cine-fórum), se prolonga más allá de lo que permite el ajustado tiempo que se tiene para el desarrollo del currículum de cada asignatura. Además, el profesor

puede acceder en cualquier momento al debate que se está generando tras el visionado de una película en el aula y obtener la retroalimentación necesaria. Ni que decir tiene que, aunque no esté exenta de matices, (la falta del lenguaje no verbal es quizás el más acusado), sigue tratándose de una actividad grupal.

*De todas maneras, como luego además en el campus virtual contamos con un foro y tal, muchas veces lo que les pedimos es que continúen el debate en el foro. Que en la clase no termine cuando da la hora y tenemos que irnos, sino que el foro sea también un espacio para continuar con el debate (P6-DOE-02-5').*

Los departamentos que han manifestado hacer uso del foro virtual en su actividad con cine son: DOE, MIDE, DEC y DLL. Sin embargo sólo se ha podido tener acceso a las asignaturas de P3, P5, P6, P15, P23, P36 y P47.

Accediendo a la información de las asignaturas obtenidas por el campus virtual se puede encontrar, entre otros aspectos, un foro sobre filmografía, en el que P3, docente de la asignatura *Observación sistemática y análisis de contextos*, aclara lo siguiente cuando se selecciona esa pestaña: “En este foro pondremos películas que tengan que ver con el contenido de la asignatura, haremos una pequeña descripción de la misma y algún comentario cuando la veamos”.

Este foro cuenta con 8 entradas, y un total de 14 respuestas a esas entradas.

Se trata de un espacio en el que el alumnado propone películas para ver, si bien es cierto que no atendiendo a un criterio académico en algunos casos, sino más bien volitivo. Esto es, proponen una película que a menudo no tiene nada que ver con los contenidos de la asignatura, ni tampoco con temas educativos.

También aparecen foros sobre las actividades realizadas, entre otras, las de cine, además de otros foros generales, sobre cualquier aspecto de la asignatura.

Detrás del uso del foro virtual está la idea del conocimiento que se genera desde todos los participantes en el proceso educativo. Se habla así de la construcción del conocimiento, dejando atrás la idea del profesor como la única

fuentes desde la que se genera la enseñanza. La idea es que todos puedan aportar.

*Todos, de una manera individual, una vez que han tenido la experiencia de haber visto la película, de haber hecho el análisis posterior del visionado, aportan en el campus virtual de la asignatura en concreto, un espacio previsto para esa cuestión, y comentan qué es lo que han aprendido, qué es lo que valoran de la actividad que se ha realizado. Eso es una cosa que entre las opiniones que dan unos y otros, la verdad es que se construye un poco la utilidad que ha tenido esa actividad que se ha realizado (P31-MIDE-01-06').*

Además de ello, ocurre que sin el uso del foro virtual se estarían desaprovechando las ideas enriquecedoras que no pueden generarse en un debate que transcurre en el escaso tiempo que permite las clases presenciales.

*Entiendo que hay cosas que, como no da tiempo a trabajarlas en formato presencial, pues voy a trabajarlas en formato online. Entonces, muchas de las ideas que a lo mejor no se comentan en clase o quedan ahí, yo abro un foro y, libremente, los alumnos participan. Generalmente la gente participa muy bien.*

*Hoy en día, no puedo entender el uso del cine como recurso didáctico si no utilizo ese complemento, utilizar el campus virtual para continuar con el debate hasta lo que ellos aguanten, es decir, hasta que ellos consideran que hasta aquí hemos llegado (P29-DOE-01-03').*

En algunas ocasiones, se da un paso más desde el foro virtual, para dar lugar a la creación de la wiki, que permite a los alumnos corregir sus publicaciones y añadir los links que decidan aportar.

*Una wiki es como una especie de página en blanco donde todo el mundo puede escribir, modificar lo que el otro ha hecho, añadir, comentar... Es como una posibilidad de trabajar colaborativamente construyendo algo. No necesariamente es un texto escrito, sino que es lineal. No es un texto tipo Word sino que permite muchas más cosas. Permite quitar, poner, cuadrar las versiones anteriores... en fin, la posibilidad de que la gente pueda compartir, tener un espacio de construcción (P6-DOE-02-6').*

La wiki favorece el trabajo en grupo, y los alumnos pueden ir colgando y editando sus aportes de manera continua.

*La wiki les permite hacer como reuniones virtuales. Cada uno entra cuando puede, aporta su trabajo, el otro le contesta, lo elaboran, lo van haciendo. Entonces, no hace falta que estén reunidos todo el tiempo, sino que pueden ir construyendo el trabajo a partir de esa colaboración que la wiki les permite. Eso es un espacio de trabajo colaborativo (P6-DOE-02-7').*

También se da el caso del docente que confía en el uso del campus virtual para realizar todo lo que conlleva la actividad con cine. Es decir: la wiki no solo se utilizaría para debatir la película y trabajarla desde ahí; además, los alumnos accederían a su visionado a través del enlace dejado por el profesor. En este caso, la actividad cinematográfica es optativa, aunque el profesor entrevistado reconoce que goza de una participación mayoritaria.

*Normalmente, les subo la película al campus virtual. Entonces, visionan la película y después se abre un foro y ahí cada uno expone lo que le ha parecido. La ven en casa.*

*La verdad es que la respuesta a los vídeos que subo suelen ir a más. Cuando se abre el foro, normalmente su contenido es abierto, es decir, no es obligatorio ver la película. Es como un trabajo de clase. La participación en el foro igual. Pero es cierto que la mayoría de los alumnos participan y después relacionan esa película con otras y se genera siempre un debate curioso (P39-DEC-01-06').*

En contraposición a ese punto de vista, está la opinión de un alumno que advierte del hecho de que cuando la actividad con cine se trata de una actividad optativa, se corre el peligro de que parte del alumnado no le preste la atención debida, máxime cuando se encuentran ante una profusión de foros.

*Hay muchos foros abiertos: cada asignatura tiene su foro, tanto de cine como de otra actividad cultural o incluso de otro hilo. Si el profesor no califica, no va a utilizar el foro como calificación, el foro se queda muy escueto: una línea, dos líneas, una aportación, un vídeo (A-CE-01-28').*

Los debates en el campus virtual carecen de preguntas, y aunque el profesor puede intervenir en el debate virtual, no suele ser habitual que lo haga. De igual forma tampoco suele ser muy seguido por los alumnos y alumnas, ya que al no ser evaluable, y haber tantos foros en tantas asignaturas, no pierden tiempo en la participación en foros. Lógicamente, unos años son más fructíferos que otros, según palabras de P15, para quien dependiendo del curso, y de si

están en el primer año de carrera o en los últimos, donde se nota ya los años de formación, la participación varía.

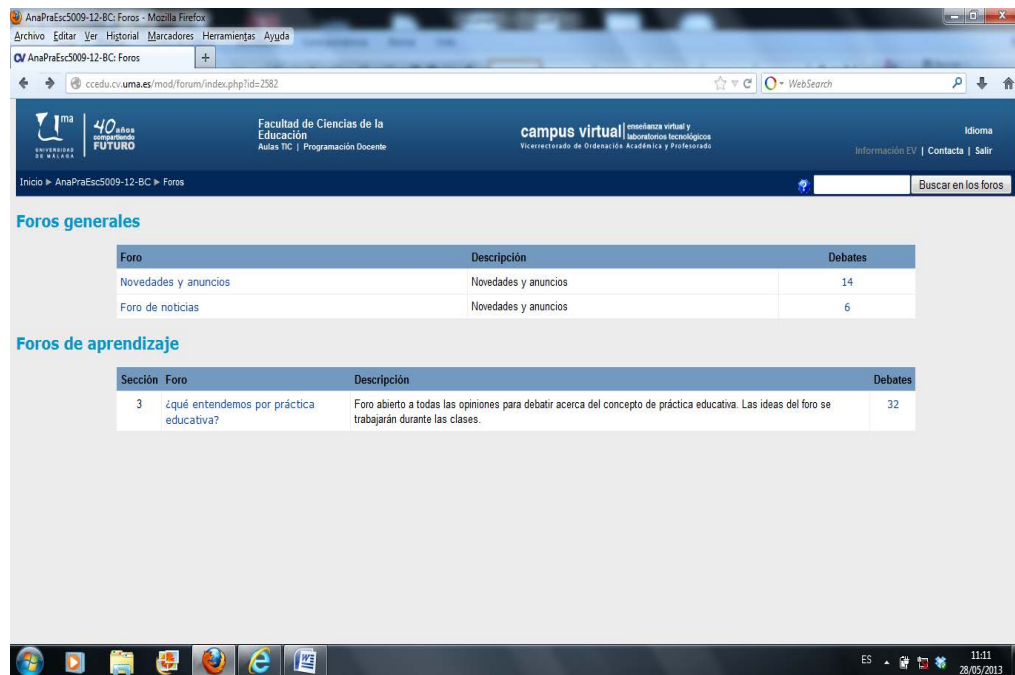
*Este año no. Pero por ejemplo otros años, además de la actividad práctica que se plantea en la clase, se han abierto por ejemplo foros, y han sido muy interesantes porque, fíjate que yo, que he visto ya diez veces la película, cada vez que la veo hay secuencias que me llaman de manera diferente, incluso que digo: “pues qué rica escena, nunca la habíamos comentado”. Y luego también, lo del foro hace que hay cosas que se quedan sin comentar por falta de tiempo o porque a lo mejor pues no surge... (P15-DOE-01-30’).*

Para P15, el foro es el lugar donde todo aquello que no ha dado tiempo a ser debidamente tratado en la sesión en el aula, puede y debe ser abordado mediante esta herramienta, pues aquí, el tiempo no supone un hándicap de primer orden. Si bien, como se aprecia en estos párrafos, la falta de tiempo que tiene el alumnado para realizar los numerosos trabajos que se demandan en cada asignatura, unido a la percepción que los educandos tienen de que esos aportes no son valorados en la calificación final de las asignaturas, hacen que esos foros resulten poco frecuentados por los estudiantes.

A continuación se expone un foro en el campus virtual de una asignatura de las profesoras P5 y P6:

*Foro abierto a todas las opiniones para debatir acerca del concepto de práctica educativa. Las ideas del foro se trabajarán durante las clases.*





Fuente: captura de pantalla del foro en una de las asignaturas

En la Wiki colectiva de una asignatura podemos encontrar comentarios como el siguiente:

### *¿POR QUÉ DEL TÍTULO DE LA PELÍCULA?: “LA EDUCACIÓN PROHIBIDA”*

*La sensación que puedo percibir hacia este título y sobre lo que reivindica, es la idea que me transmite la película, sobre la realidad que se vive en los sistemas educativos, en cuanto se refiere a que realmente no se está educando de forma adecuada en las escuelas, sino que se está adiestrando a los alumnos sin tener en cuenta sus intereses y sin tener en cuenta sus motivaciones, en definitiva sin encontrar el sentido a esos aprendizajes que reciben de forma repetitiva, reiterada y que se suceden generación tras generación, sin ánimo de cambio.*

*Pienso que es una educación prohibida, porque los alumnos no reciben realmente una educación, sino unos patrones sobre unas supuestas realidades o verdades que están escritas, están en libros de texto y la escuela pretende enseñar esas verdades, pero en el fondo está cerrada al mundo exterior y no deja que los alumnos perciban la realidad sobre esos conceptos que se les quiere imponer de forma abstracta y sin sentido.*

*Para que la educación no sea un concepto prohibido, como nos indica la película, pienso que deberíamos cambiar la idea de educadores, por la idea de enseñadores, de las realidades del mundo que nos rodea. Así podremos pensar que todo aquello que se pueda enseñar, se podrá aprender y está en nuestras manos buscar el mejor camino para que los*

*pequeños aprendan motivados y encuentren el significado de sus intereses (A1-P5-P6-Foro Virtual).*

Resulta acertado extender los debates a foros virtuales, y es muy de agradecer los comentarios que realizan los que tienen a bien compartir sus reflexiones con los demás. Un acto, sin lugar a dudas, de altruismo, porque supone ofrecer perspectivas a otras personas, y con ello enriquecer el debate, y de forma desinteresada, toda vez que en la mayoría de ocasiones esta participación en foros no supone un beneficio en la calificación de las asignaturas. Además presenta otra ventaja, la de dar la posibilidad a aquellos alumnos y alumnas más introvertidos a que puedan participar sin la presión que les supone a algunos expresarse en público. Sin embargo no es utilizado por los discentes, y los que lo hacen son también los que más participan en los debates en el aula.

Por todo ello, cabe concluir que, los educando participan en los debates virtuales de forma poco frecuente, y cuando lo hacen, los comentarios que realizan son de poca extensión.

El texto expuesto en los párrafos anteriores supone una magnífica excepción de una alumna, que también participó activamente en los debates en el aula, quien además tiene una madurez considerable, pues sobrepasa los treinta años de edad.

### ***VI. 15. Las actividades en línea: los blogs***

Una profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar ha llevado a cabo este año una experiencia basada en las TIC. La experiencia consiste en que cada grupo de alumnos crea un blog. Los grupos están compuestos por unos seis alumnos y alumnas. Cada miembro del grupo tiene que tener otro blog, al que se accede desde el blog del grupo.

Sirva como ejemplo el siguiente blog: "Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo (Benjamin Franklin)". (<http://vammsididactica.blogspot.com.es/>)

Desde este blog podemos acceder a los siguientes blogs de los integrantes del grupo: Blog de Victoria, Blog de Antonio, Blog de María José, Blog de Mariu, Blog de Susana, Blog de Iván.



*Fuente: imagen extraída del blog de un grupo de alumnos*

Cada uno de los integrantes del grupo puede subir el fruto de sus reflexiones y los ejercicios propuestos por la profesora, coincidiendo incluso con los ejercicios que se piden a nivel grupal. Por ejemplo, cuando el profesor pide que se realicen comentarios sobre películas, estos comentarios se suben a nivel grupal por un miembro del grupo, que es la persona responsable de subir estos trabajos grupales. En el caso del blog mencionado es Victoria (una alumna) la que siempre sube los trabajos de grupo. Esta misma estudiante sube sus reflexiones a título personal en su blog particular, como también lo hacen el resto de integrantes del grupo.



Fuente: imagen extraída del blog de una integrante del grupo: Blog de Mariu

### ***Crear conocimientos de forma compartida***

Los blog ofrecen la posibilidad de compartir los conocimientos de forma inmediata gracias a plantillas bien diseñadas, que permiten un uso muy fácil para cualquier persona que esté mínimamente iniciada en las TIC.

Los blogs no sólo ofrecen texto escrito a través de la red, sino que se pueden subir vídeos, o enlaces a videos, audios o imágenes, que permiten crear un hipertexto mucho más enriquecedor que el simple texto escrito. A través de los *links*, o enlaces que es su término en castellano, se puede profundizar en cada uno de los conceptos que forman un discurso, ayudando a una comprensión cabal del mismo. Esta inmediatez de acceso a la información a través de hipervínculos, o incluso sin ellos, es una de las grandes ventajas del uso de las TIC en la educación. A lo que habría que añadir otro de los grandes aspectos positivos, que es particular de algunas herramientas TIC como las wikis, y los foros expuestos en el epígrafe anterior, pero también de los blogs, esto es, la posibilidad de retroalimentación. Un *feed-back* que permite ir enriqueciendo el discurso en sintonía con el sistema hegeliano. Tesis, antítesis y síntesis, y esta última se vuelve a convertir en tesis, para ser enriquecida con sus matices, de tal forma que el conocimiento se va enriqueciendo a través de

herramientas TIC como los blogs que permiten la réplica. En el caso universitario que estamos tratando nos encontramos con la visión que le ofrece la citada profesora de DOE a las reflexiones realizadas por el grupo. En aras de preservar el anonimato, en la parte del texto donde aparecía el nombre de la profesora o del alumno se ha sustituido, en el caso del primero, por la nomenclatura asignada a la docente en esta investigación, y en el caso del segundo, se ha sustituido por la palabra alumno.

*Vuestras entradas de grupo son buenas, están trabajadas con esmero, no se trata de cuatro párrafos de trámite. Desde luego que hay en cada una aspectos que discutiría, pero eso es lo de menos. Valoro el esfuerzo de hacer un trabajo completo, respondiendo a todas las preguntas que planteo y tratando de acudir a otras fuentes.*

*Enhorabuena, es un gran trabajo el de este grupo (P18, 7 de mayo de 2013 14:08). <http://vammsididactica.blogspot.com.es/2013/05/diarios-de-la-calle.html>*

Este otro comentario lo realiza la profesora en relación a las entradas del blog personal de una alumna del grupo *Dime y lo olvido...*

*Buen trabajo, [alumna]. Tanto esta última como las anteriores entradas están bien trabajadas. Aunque no acudes a otras fuentes distintas de aquello que comentas (lo cual estaría muy bien), los comentarios son personales y están bien llevados.*

*Usar otras fuentes te habría servido por ejemplo para contrastar las opiniones de Diego García con las de otras personas. No lo olvides. Es importante (P18, 7 de mayo de 2013 14:15). <http://victorialdu.blogspot.com.es/2013/05/diarios-de-la-calle.html#comment-form>*

Esta retroalimentación es un elemento de primer orden en la educación, pues supone lo que realmente es la evaluación de la actividad, que no la calificación.

Al alumnado le está sirviendo esto de forma inmediata para ir mejorando su aprendizaje. Son observaciones importantes si se pretende fomentar el desarrollo de unos docentes que a su vez se comprometan con el progreso social a través de su futura labor educadora. Aunque indudablemente, esta estrategia de enseñanza-aprendizaje, supone un gran esfuerzo por parte de la comunidad

educativa, y de forma muy especial del docente, ya que, proporcionar retroalimentación a cientos de alumnos puede resultar una tarea ardua. Cuando un educador se implica con una actitud proactiva, su trabajo puede resultar agotador, y también, por qué no, inabarcable. ¿Por qué se emplea el término “inabarcable”? Básicamente por tres motivos:

1. Leer todas las entradas de los blogs personales de cientos de alumnos supone un esfuerzo considerable y continuo.

2. Ofrecerle retroalimentación necesaria a cada uno de ellos, es tiempo añadido al período empleado en la lectura. La media de los comentarios de los blogs del alumnado en esta asignatura está entre 50 y 60 palabras.

3. El número de palabras de un comentario es un dato cuantitativo no especialmente relevante, pues lo más importante es pensar qué comentario se le va a realizar a cada alumno. Lógicamente no es lo mismo copiar un texto que realizar una crítica constructiva a partir de un texto. En cualquier caso, un profesor se puede extender en cada comentario incluso más de 2000 palabras, es por ello que apuntaba el término “inabarcable”.

En el caso estudiado, el sentido común de P18 se impone, ofreciendo un *feed-back* preciso, constructivo y motivador, como se aprecia en el siguiente epígrafe.

### ***Tipos de comentarios que realiza el profesorado***

Los comentarios que suele realizar la profesora se podrían clasificar en seis tipos:

#### **1. Motivadores**

La mayoría de los comentarios ofrecidos por la docente son de carácter motivador, al tiempo que realiza observaciones de otra índole.

Es decir, la profesora realiza una crítica constructiva, pero al mismo tiempo motiva al alumnado con comentarios positivos respecto a la reflexión publicada.

*Muy bien, [...]. Excelente resumen de la entrevista. Espero que las palabras de Noe te acompañen a lo largo de tu formación y de tu ejercicio profesional, si no como dogma, que no deben serlo, como fuente de inspiración y como motivo de reflexión.*

*Enhorabuena (P18, 27 de mayo de 2013 06:10)*

*<http://mariuhima.blogspot.com.es/2013/05/entrevista-noelia-alcaraz.html#comment-form>*

#### **2. Reflexiones teóricas**

La profesora ofrece aportaciones teóricas respecto a las entradas que los alumnos y alumnas publican. Así, cuando la docente detecta una escasa aportación teórica, o una insuficiente relación entre la teoría y la práctica, realiza una intervención en este sentido, como se puede observar en la retroalimentación producida, tan sólo un día después de producirse la entrada en el blog, por parte de una alumna en relación al visionado en clase de la película *Diarios de la calle* (2007).

*Buen resumen de la película, interesante reflexión y buenas conclusiones a partir de ella. Fíjate: todo empieza a tener sentido cuando la profesora decide que debe saber qué está pasando, por qué sus alumnos no quieren aprender... Eso lo has reflejado muy bien. Date cuenta de que hasta entonces trataba de poner en práctica "la teoría", incluso cuando intentaba hacer algún cambio se trataba de aspectos metodológicos inspirados por la teoría, por su formación como profesora. Cuando por fin deja de lado todo eso y decide enterarse de lo que realmente ocurre en esa*



*clase real con personas reales, empieza a tomar conciencia de la magnitud de los cambios que tiene que afrontar.*

*Es una buena lección que aprender.*  
*Enhorabuena, [...] (P18, 27 de mayo de 2013 06:5).*  
<http://megustariaquesemeocurrieraalgo.blogspot.com.es/2013/05/diarios-de-la-calle.html#comment-form>

O esta otra aportación que realiza P18 sobre la metodología empleada por la profesora protagonista de la película citada, que previamente había sido objeto de reflexión por parte del alumno.

*Muy bien, [...], otro buen trabajo. Pero fíjate: la profesora no sólo cambia el método. También cambia el contenido. Date cuenta de que el diario de Ana Frank es el contenido a estudiar y el método es leerlo, analizarlo, pensar sobre él, comentarlo... Si sólo hubiera cambiado el método habría insistido en enseñarles "de otra manera" lo mismo que antes trataba de transmitirles de un modo tradicional. Piensa sobre ello, porque lo vas a necesitar para programar con tu grupo desde mañana.*

*Si los alumnos saben qué han aprendido, espero que tú me lo puedas decir. A mí me parece que tampoco eso es tan fácil. Por eso la autoevaluación nunca debe confundirse con la "autocalificación" (P18, 12 de mayo de 2013 14:35).*

<http://tonygmz93.blogspot.com.es/2013/05/diarios-de-la-calle.html#comment-form>

A menudo, estos párrafos que sirven de retroalimentación, encierran en pocas palabras la esencia de las buenas prácticas docentes, como evidencia las líneas que aparecen a continuación:

*Buena entrada, [...]. La idea del maletín es una metáfora, naturalmente. En cuanto a la motivación, piensa en ella como lo que tú puedes hacer como maestra para despertar el interés de niños y niñas, y no se trata solamente de una especie de "actitud" (sonrisas, palabras de ánimo...) sino de algo mucho más profundo y profesional: cómo puedo manipular el currículum (contenidos, tareas, actividades, evaluación...) para, sin renunciar a que aprendan cosas valiosas, les guste hacerlo, les apetezca ir a la escuela.*  
*Conseguido eso, el resto es coser y cantar (P18, 5 de abril de 2013 00:46).*  
[http://\(...\)67.blogspot.com.es/2013/04/el-maletin-del-profesor.html#comment-form](http://(...)67.blogspot.com.es/2013/04/el-maletin-del-profesor.html#comment-form)

También la profesora ayuda a la teorización de la propia práctica educativa que los alumnos llevan a cabo en los centros, y que son objeto de



reflexión en los oportunos trabajos que realizan.

*Excelente resumen de la entrevista, [...], buen trabajo otra vez. En cuanto a las prácticas en la carrera, yo también creo que deberían ser un elemento mucho más importante, más central en la formación. Sin embargo, toma nota de un par de cosas: en primer lugar, ahora en el Grado tenéis más prácticas que nunca en la carrera, ya verás. Sólo estás en primero y aún no lo sabes. No desesperes, que tendrás ocasión de tratar con niños en la escuela. La segunda cosa que quiero que anotes es la siguiente: en realidad, el problema no es tanto el número de horas o días de prácticas como la orientación de éstas. Dicho de otro modo: yo no defendería una carrera con un 90% de prácticas si solamente consisten en ir a la escuela, ver lo que hace el maestro tutor y repetirlo o imitarlo después. Igual que pasa con las clases en la Facultad, el quid de la cuestión no está en otra cosa que en la relación teoría-práctica, de la que ya hemos hablado en clase.*

*Enhorabuena, buen nivel de reflexión. Y de compromiso. (P18, 27 de abril de 2013 03:17). [http://\(...\)67.blogspot.com.es/2013/04/se-puede-saber-ser-maestro-antes-de-ser.html](http://(...)67.blogspot.com.es/2013/04/se-puede-saber-ser-maestro-antes-de-ser.html)*

### 3. Correcciones ortográficas

Las correcciones ortográficas son algo habitual entre las intervenciones de la docente, lógicamente saber escribir sin faltas de ortografía es algo deseable para los futuros docente.

Por otra parte, este tipo de observaciones no están realizadas de forma exclusiva en una entrada de la profesora, sino que se realiza la valoración de forma anecdótica. De tal manera que esta apreciación sobre la ortografía queda diluida en un comentario mucho más extenso, que abarca otros puntos, como el teórico, u otros.

*Bueno, [...], hoy te has puesto las pilas y te has dado un buen atracón de trabajo. Eso está bien, aunque si lo hubieras dosificado estarías más descansada... Tres buenas entradas las de hoy.*

*En la de la formación dices que los CEP se dedican a la formación del profesorado de los centros concertados. Eso es un error. Revisa las palabras de Diego y verás.*

*Muy buenas tus reflexiones sobre la evaluación, bien usadas las fuentes.*

*Muy interesantes también tus ideas a partir de la conferencia de Ken Robinson. El aprendizaje de las materias con aplicación a la vida cotidiana es lo que les confiere significado, y trabajar por proyectos o con alguna metodología distinta de la mera transmisión de información es el modo de tratar de hacer interesante la tarea.*

*Buen trabajo, [...].*

*Por cierto, hay un "hallar" en la entrada sobre evaluación que debería ir con "y" Y en la de Robinson un "porqué" junto que tendría que ir separado. Si los buscas y arreglas, mejor que mejor (P18, 12 de mayo de 2013 13:51). [http://\(...\)hima.blogspot.com.es/2013/05/se-puede-saber-ser-maestro-antes-de-ser.html#comment-form](http://(...)hima.blogspot.com.es/2013/05/se-puede-saber-ser-maestro-antes-de-ser.html#comment-form)*

El lugar que ocupa el comentario sobre la ortografía, y la forma de introducir el mismo: “Por cierto”, puede ser significativo del lugar que ocupa este tipo de intervenciones respecto a la importancia de las mismas. Es decir, para esta profesora, al igual que para otras de este mismo departamento, resulta mucho más útil, y por ello más práctico, los aspectos teóricos, reflexivos, y de fundamentación teórica, que evidencia todo ese esfuerzo que el alumnado ha aportado para la realización del trabajo, que aquellos aspectos relativos a la ortografía, y demás cuestiones formales.

#### 4. Apreciaciones sobre la redacción

La docente también realiza comentarios sobre temas formales de la redacción, sobre la estructura de un discurso. Si bien son observaciones poco extensas, pues presumiblemente considera que no es el objeto de su trabajo en el desarrollo de sus asignaturas, como se puede apreciar en el siguiente texto escrito por la profesora en referencia a la entrada de un alumno:

*[...], escribes muy bien, te expresas perfectamente, con claridad, con orden, con precisión. Es una lástima que no te prodigues más, hombre, no nos prives de leerte.*

*Buen resumen de la entrevista a Diego. Creo que está todo, das un buen barrido por todo lo que opina. Sin embargo, quizás debería haber más aportación por tu parte, es decir, más opiniones tuyas, más producto de la reflexión.*

*No obstante, es un buen trabajo, enhorabuena (P18, 10 de junio de 2013 10:37). [http://blogde\(...\).blogspot.com.es/2013/05/se-puede-ser-maestro-antes-de-ser.html#comment-form](http://blogde(...).blogspot.com.es/2013/05/se-puede-ser-maestro-antes-de-ser.html#comment-form)*

Por otra parte, ofrecer una retroalimentación extensa y meticulosa a cada alumno respecto a la redacción de un trabajo, resultaría una tarea ímproba, que no sería objeto de tratamiento mediante este recurso, máxime cuando este tipo de labor de andamiaje se sale de la temática tratada en las asignaturas.

*Cada comentario que haces está más elaborado, mejor argumentado, más basado en las lecturas, en las clases y en las entrevistas. Ese es el propósito de esta forma de trabajar la asignatura, [...]. En tu caso no puedo por menos que sentirme muy satisfecho. Gracias por trabajar tan bien. Enhorabuena (P18, 18 de mayo de 2013 13:22). [http://\(...\)67.blogspot.com.es/2013/05/que-dificil-es-ser-un-buen-maestro.html#comment-form](http://(...)67.blogspot.com.es/2013/05/que-dificil-es-ser-un-buen-maestro.html#comment-form)*

## 5. Observaciones sobre la fundamentación

La profesora suele hacer hincapié en la necesidad de fundamentar los trabajos, así como de nutrir los mismos mediante distintas fuentes. Sirva como ejemplo de ello las siguientes observaciones realizadas por la docente a las publicaciones realizadas por los alumnos:

*Buen trabajo, [...]. Tanto esta última como las anteriores entradas están bien trabajadas. Aunque no acudes a otras fuentes distintas de aquello que comentas (lo cual estaría muy bien), los comentarios son personales y están bien llevados. Usar otras fuentes te habría servido por ejemplo para contrastar las opiniones de Diego García con las de otras personas. No lo olvides. Es importante.*

*P187 de mayo de 2013 14:15*

*Muy bien, [...], muy bien. No te será fácil bregar con el problema de la calificación en la escuela, ya lo verás. Está perfectamente asumido por todo el mundo.*

*Para esta entrada deberías haberte apoyado en las otras lecturas que tienes en el campus. Paco Espadas te habría dado argumentos poderosos. No dejes de leerlos.*

*Enhorabuena (P18, 7 de mayo de 2013 14:22).*  
[http://\[...\]67.blogspot.com.es/2013/05/calificacion-o-valoracion.html#comment-form](http://[...]67.blogspot.com.es/2013/05/calificacion-o-valoracion.html#comment-form)

Además de la fundamentación, también resulta esencial en todos los trabajos que una persona realiza, diferenciar aquello que es producción propia de aquello en lo que esa creación está basado. Esto, a todas luces es una cuestión de honradez, a la par que se potencia el método científico. Enseñar esto está en la base de todo lo que merece la pena ser aprendido. Son varios los motivos por los que esto debe ser así, y que darían lugar a un tratamiento más extenso y profundo sobre la cuestión. Sin embargo es algo que se sale de la cuestión objeto de esta investigación.

## 6. Demandas de aportación personal

Inevitablemente, no todos dedican el tiempo necesario a este cuaderno de bitácora que es el blog, y ello se evidencia con tan sólo acceder a los mismos. Algunos blog sólo tienen un par de entradas o tres, e incluso las mismas son de poca enjundia. A menudo las entradas, además de no estar fundamentadas, tampoco tienen la extensión razonable que los temas tratados requerirían. No es posible abordar los problemas del sistema educativo con dos o tres párrafos, salvo que cambiemos el verbo abordar por el de despachar. Aunque no sea este el caso del grupo objeto de estudio, se ha observado escasas entradas por parte de alumnos de otros grupos en el desarrollo de sus blogs. Esta situación de falta de actividad en los blogs da lugar a que el profesor demande mayor actividad en los mismos.

Sin embargo, estas peticiones de aportaciones por parte de la docente, se realizan con el mismo trato exquisito que el resto de contribuciones que aparecen publicadas. Todo ello en consonancia con el clima de aula que se crea en las actividades en las que se ha podido observar durante las sesiones objeto de estudio.

*[...], escribes muy bien, te expresas perfectamente, con claridad, con orden, con precisión. **Es una lástima que no te prodigues más, hombre, no nos prives de leerte.***

*Buen resumen de la entrevista a [...]. Creo que está todo, das un buen barrido por todo lo que opina. Sin embargo, quizás debería haber más aportación por tu parte, es decir, más opiniones tuyas, más producto de la reflexión.*

*No obstante, es un buen trabajo, enhorabuena (P18, 10 de junio de 2013 10:37). [http://blogde\(...\).blogspot.com.es/2013/05/se-puede-ser-maestro-antes-de-ser.html#comment-form](http://blogde(...).blogspot.com.es/2013/05/se-puede-ser-maestro-antes-de-ser.html#comment-form)).*

***Ha merecido la pena esperar, [...]. Una entrada excelente. Personal, reflexionada, acudiendo a diferentes fuentes, enlazando proyectos... Vaya, que sí, que me gusta mucho. Enhorabuena.***

*Ahora, a mantener el nivel y a producir con más frecuencia. Enhorabuena (P18, 9 de abril de 2013 03:45).*

*<http://megustariaquesemeocurrieraalgo.blogspot.com.es/2013/04/que-escuela-queremos-para-el-futuro.html#comment-form>*

Como se ha podido comprobar, muchos de los comentarios no abarcan un solo tipo, de hecho, la mayoría de los comentarios son motivadores al mismo tiempo que suponen el soporte de una crítica constructiva que abarca la ortografía, la teoría, la estructura argumentativa, entre otros aspectos destacables.

A veces esta demanda de trabajo no se realiza de forma directa, sino de forma indirecta, es decir, mediante un refuerzo positivo, valorando cuando el alumno, o el grupo, lo ha hecho bien, no ciñéndose a cubrir el expediente con un trabajo de mero trámite para salir del paso.

En este sentido podemos encontrar una intervención realizada por la docente como respuesta a la práctica realizada por los discentes, respecto al visionado de la película *Diarios de la calle* (2007):

*Vuestras entradas de grupo son buenas, están trabajadas con esmero, **no se trata de cuatro párrafos de trámite.** Desde luego que hay en cada una aspectos que discutiría, pero eso es lo de manos. Valoro el esfuerzo de hacer un trabajo completo, respondiendo a todas las preguntas que planteo y tratando de acudir a otras fuentes.*

*Enhorabuena, es un gran trabajo el de este grupo (P18, 7 de mayo de 2013 14:08).*

*<http://vammsididactica.blogspot.com.es/2013/05/diarios-de-la-calle.html#comment-form>*

Respecto a la extensión de la retroalimentación ofrecida al alumnado por parte del docente oscila entre los cinco y los diez renglones, no existiendo apenas excepciones respecto a esta dimensión espacial. Lógicamente se debe a la propia estructura del recurso en cuestión, ya que los blogs, o las wikis y foros de las asignaturas tienen una estructura y una dinámica de uso que, aunque ofrecen la posibilidad de entradas más o menos extensas, no es el mejor mecanismo para exponer largas reflexiones. De esta forma obliga a profesores y alumnos a sintetizar, realizando comentarios concretos a temas precisos.

Todas las entradas han sido extraídas del blog: *"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo" (Benjamín Franklin)*, desde la web *<http://vammsididactica.blogspot.com.es/>*

### ***Tipos de comentarios que realizan los alumnos sobre las entradas de sus compañeros o del profesor***

Las aportaciones realizadas a las entradas de los compañeros son muy escasas en las asignaturas investigadas, de igual forma que en los blogs que han sido objeto de estudio. En las exiguas ocasiones en las que estas entradas han tenido lugar, han sido con el objetivo de felicitar a la compañera en dos o tres renglones, como se puede apreciar en el siguiente párrafo extraído de uno de los blog.

*He visto que Noelia había recomendado tu entrada en twitter y me ha picado la curiosidad, así que la he leído y hay que darte la enhorabuena, es una gran entrada en la que aparecen todos los aspectos q Noelia trato con tu granito de arena. felicidades! (Alumno, 27 de mayo de 2013 15:35). [http://\[...\].blogspot.com.es/2013/05/entrevista-noelia-alcaraz.html#comment-form](http://[...].blogspot.com.es/2013/05/entrevista-noelia-alcaraz.html#comment-form)*

*Leída compañera tú reflexión, me ha gustado muchísimo. Ojalá ese pensamiento fuese global y pudiésemos construir una escuela con esas bases e ideales. Gracias también por aportar nuevas ideas a mi concepto de "Qué escuela queremos para hoy". Un saludo (Alumno, 9 de abril de 2013*

04:13).

<http://megustariaquesemeocurrieraalgo.blogspot.com.es/2013/04/que-escuela-queremos-para-el-futuro.html#comment-form>

En escasas ocasiones no son los compañeros de clase los que aportan comentarios respecto a las entradas en los blog, sino que son docentes de otras etapas del sistema educativo los que acceden a estas reflexiones y emiten algún comentario, aunque de poca extensión y calado, si bien resulta motivador ver como educadores en activo valoran el trabajo de esta nueva generación de profesores que se está formando.

*Buena entrevista. Suscribo, desde un aula de secundaria, prácticamente todo lo que dice Noelia sobre la evaluación. Buen post. Buen blog. Felicidades [...] (Profesor de Secundaria, 27 de mayo de 2013 15:50). [http://\[...\].blogspot.com.es/2013/05/entrevista-noelia-alcaraz.html#comment-form](http://[...].blogspot.com.es/2013/05/entrevista-noelia-alcaraz.html#comment-form)*

Respecto a las respuestas que realiza el alumnado a estas observaciones de la docente, cabe destacar que corre la misma fortuna que los comentarios que practican a las entradas de sus compañeros. Son muy escasas, y cuando se realizan, a penas se le dedica un renglón, que bien se le podría denominar “respuesta de cortesía”, como se puede observar en el siguiente post:

*Gracias [...] por tu comentario, haces que veas las cosas más fáciles. Un saludo (Alumno, 5 de abril de 2013 06:56). [http://\[...\].blogspot.com.es/2013/04/el-maletin-del-profesor.html#comment-form](http://[...].blogspot.com.es/2013/04/el-maletin-del-profesor.html#comment-form)*

O este otro que en el que el discente le contesta que ya ha realizado la corrección indicada en la entrada de la docente:

*Ahora sí, muchas gracias [...] (Alumno, 12 de mayo de 2013 23:50). [http://\[...\].blogspot.com.es/2013/05/se-puede-saber-ser-maestro-antes-de-ser.html#comment-form](http://[...].blogspot.com.es/2013/05/se-puede-saber-ser-maestro-antes-de-ser.html#comment-form)*

Respecto a la extensión de la retroalimentación ofrecida por el alumnado a las valoraciones de los compañeros o de la docente, oscila entre uno y cinco renglones. Aunque la propia estructura de este tipo de recursos como blogs, wikis y foros, no permiten prolongarse en la extensión de las publicaciones, se aprecia que existe una infravaloración de las mismas. De igual forma, la

extensión y sus contenidos reflejan que cuando se emplea, es para “mostrar” que el discente en cuestión está ojo avizor respecto a las publicaciones de la asignatura. Da la impresión que se trata de un ejercicio de metapercepción, en el que algunos alumnos quieren ser percibidos como estudiantes implicados en el desarrollo de la misma. Sin embargo esto no pasa por alto a las percepciones de la docente, como se puede apreciar en el siguiente párrafo:

*Vuestras entradas de grupo son buenas, están trabajadas con esmero, **no se trata de cuatro párrafos de trámite**. Desde luego que hay en cada una aspectos que discutiría, pero eso es lo de manos. Valoro el esfuerzo de hacer un trabajo completo, respondiendo a todas las preguntas que planteo y tratando de acudir a otras fuentes.*

*Enhorabuena, es un gran trabajo el de este grupo (P18, 7 de mayo de 2013 14:08).<http://vammsididactica.blogspot.com.es/2013/05/diarios-de-la-calle.html#comment-form>*

Por todo ello, el trabajo con blogs se torna una estrategia fundamental para el desarrollo de una ciudadanía activa y participativa. Máxime cuando se emplea en la formación de los futuros educadores. Los blogs son una de las formas en la que se expresan los nuevos ciudadanos, que han dejado de ser consumidores pasivos para convertirse en prosumidores de los medios. Ellos consumen conocimiento desde la red, pero de esta forma también producen conocimiento a través de sus reflexiones, y todo ello enriquece a la sociedad. Además, todas estas producciones, que a veces incluyen audiovisuales, suponen un mayor aporte para el conocimiento de todos. Incentivar desde la educación esta producción supone una apuesta por el concepto de ciudadano prosumidor, que a su vez está más cerca de esta emergente ciudadanía por la que hay que apostar.

## **VI. 16. Clima del aula**

La actitud que tiene el profesorado en las actividades en las que los alumnos toman un papel activo resulta ser una piedra angular sobre las que gravita la participación de éstos. De esta forma, cuando los alumnos perciben que el profesor procede de forma cortante, se genera un ambiente de desconfianza poco proclive a obtener los resultados que se esperan de una



actividad basada en el debate, como se puede observar en las siguientes afirmaciones de los profesores:

*Y el clima de aula es fundamental, lógicamente (P38-THE-01-25').*

*Efectivamente, es fundamental. Pero ¿cómo se genera?*

*Siempre sale debate, porque la gente está a gusto cuando la gente puede participar, y cuando no tiene miedo a que diciendo algo que puede ser incorrecto, puede ser incompleto, puede ser diferente a lo que piensa el profesor... cuando sabe el alumnado que eso no se va a sancionar, sino que forma parte del proceso... entonces la gente... vamos, porque a todos nos gusta participar. A unos nos puede costar un poquito más, pero eso no significa que no nos guste (P11-THE-01-34/35').*

Una de las formas de fomentar un buen clima de aula es la confidencialidad que puede darse por parte del profesor hacia aquellos estudiantes que, fuera de clase, le exponen sus problemas o reflexiones personales y no desean que sean del conocimiento de todos. Esta necesidad de confidencialidad también incluye los comentarios realizados en sus respectivos diarios.

*Al suyo solo. Cada uno puede ver el suyo y nosotros podemos ver el de todos. Les da una autonomía y una confianza de lo que escriben y que no es visible (P6-DOE-02-37').*

En aquellos debates donde se hablan sobre las emociones se hace especialmente relevante ese clima de confianza que ha tenido que generar el docente, de lo contrario sería un completo fracaso el debate. Teniendo en cuenta que el factor emocional en el cine es una de sus grandes virtudes, que además algunos docentes trabajan este componente emocional en los debates, se hace imprescindible fomentar un buen clima que ayude en esta dinámica de trabajo.

*No vale solo con que cada uno vaya a su rollo y piense, sino que estamos en un contexto que es público, estamos en un contexto de formación. Entonces es para intercambiar, no es que cada uno se quede con ello.*

*Cuesta mirar para adentro. A los chicos mucho más que a las mujeres. Eso no tengo la menor duda, y es una evidencia que no requiere de especiales pruebas. Y requiere que tengan también, que haya y que se pueda generar un ambiente de una cierta confianza para que quieran*

*correr el riesgo de decir cosas que son importantes, y que además no se pueden... que son importantes y que son muy personales, [...], requiere una confianza y una cierta disposición suya para, de alguna manera, fiarse de qué es lo que le estás proponiendo. Y luego pues también desarrollar el hábito y la disposición a pensar sobre sí (P10-DOE-01-28/30').*

En todas las sesiones a las que se ha asistido el clima de aula percibido ha sido muy bueno, donde los docentes, salvo en tres ocasiones, estaban sentados como uno más en el círculo formado para el debate. En algunas ocasiones ha sido uno de los alumnos el que ha moderado el debate. La libertad en los comentarios ha sido destacable, pues el talante del profesorado así lo disponía.

Esta subcategoría está en estrecha relación con otras tratadas en este informe, como: el papel del profesor, el del alumno, y la organización espacial del aula. El clima de aula es el resultado de muchos factores, pero evidentemente, estos aspectos mencionados resultan de suma importancia para generar un clima de aula proclive a realizar esta actividad con cine.



*Fuente: Dreamstime*

## **VII. COORDINACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE**

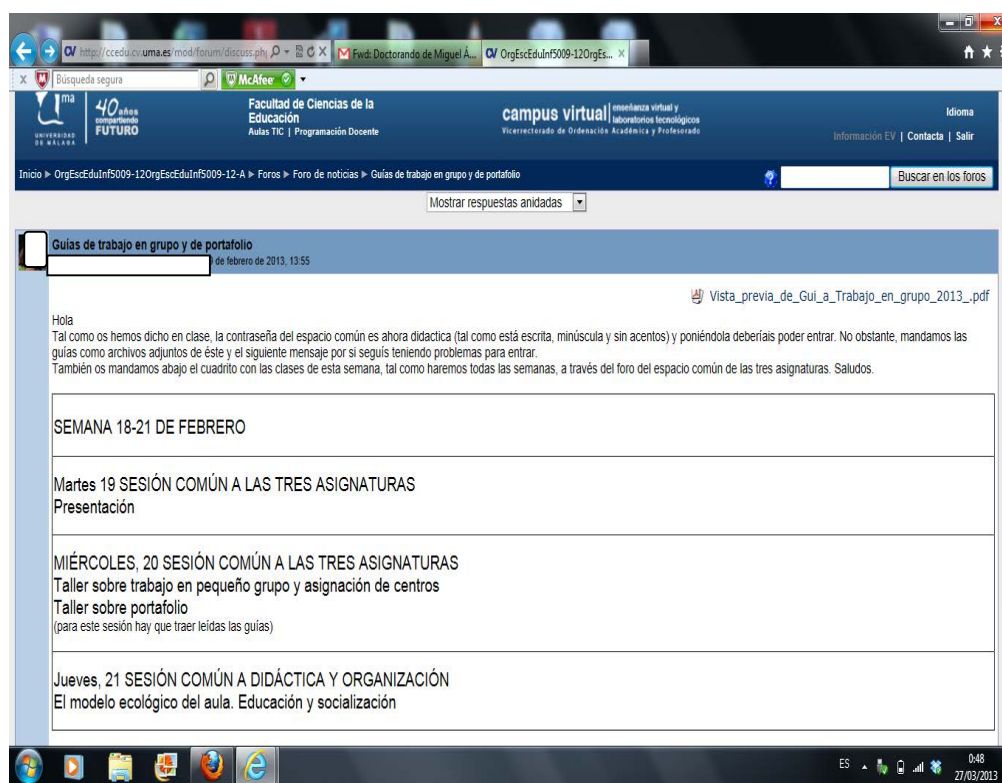
Parece difícil separar lo que en la realidad está unido. Sin embargo es la forma de organizar el currículum en el sistema educativo: contenidos, asignaturas, áreas, departamentos, etc. En cualquier caso, sí parece lógica esta forma de organización, siempre que se permita simultáneamente un amplio margen de libertad, donde tengan cabida nuevas experiencias educativas que permitan adaptarse a las circunstancias, y mejorar los procesos. Entre esas experiencias está el trabajo con cine, y una forma de realizar estas actividades optimizando el tiempo es mediante la coordinación del equipo docente.

Esta es otra de las categorías que ha emergiendo de forma natural en el transcurso de la investigación, pues durante las entrevistas a docentes y discentes, algunos expresaron una falta de coordinación entre el profesorado. Y como consecuencia de ello, se producían reiteraciones continuadas de las proyecciones de las mismas películas.

Por otro lado, se ha podido constatar una gran disparidad de criterios respecto a la coordinación docente. Bien es cierto que esta disparidad de

criterios viene provocada por una falta de consenso respecto al concepto de “coordinación”, ya que algunos profesores la entienden como colaboración entre profesionales a la hora de compartir material, por lo que está más ligado a lo que se podría denominar compañerismo. Empero otros educadores, entienden la coordinación como el trabajo conjunto con otros compañeros que imparten otras asignaturas.

Sin mayor pretensión que la de aportar algo de luz para la lectura de este informe, se aclara que la coordinación docente puede ser entendida como la planificación conjunta de actividades, buscando la optimización de la estrategia de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva globalizada.



*Fuente: captura de pantalla de una de las asignaturas que comparte sesiones con otras dos asignaturas*

Uno de los aspectos más problemáticos, no resueltos, que se ha podido observar ha sido el de la escasa conexión entre los diferentes profesores, salvando excepciones expuestas en este epígrafe.

En el sistema educativo, la puesta en común en el equipo docente que se lleva a cabo, sirve para evitar incoherencias o reiteraciones innecesarias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La coordinación del equipo docente es imprescindible para abordar múltiples cuestiones. Verbigracia la actividad que se realiza con cine en las aulas, la cual se analiza en este punto teniendo en cuenta la coordinación entre docentes a la hora de proyectar las películas a lo largo de los cursos académicos.

¿Por qué es importante la colaboración entre profesores en esta actividad? La primera de las razones que salta a la vista de cualquier persona, es la de evitar que la misma película sea proyectada más de una vez al mismo grupo de alumnos en el mismo trimestre, tal como señala P29.

*Las reuniones de coordinación básicamente su principal elemento de debate y de coordinación ha sido ponernos de acuerdo en el uso de películas para no solaparnos, que no haya yuxtaposición, y que cada uno planifique y comunique al resto de profesores qué recursos o qué películas está utilizando, qué objetivo tiene. Y sabemos cada profesor lo que el otro compañero está haciendo para no solaparnos (P29-DOE-01-22').*

Ese solapamiento puede generar ciertos efectos negativos, tal y como reconoce este alumno.

*Me ha pasado que he tenido varios profesores que han dado la misma asignatura pero sin coordinación entre ellos que han proyectado la misma película y ver una película un año, verla otro año, verla al siguiente año, y trabajar siempre lo mismo sobre la película. Por ejemplo, con "La lengua de las mariposas", la hemos podido ver mil veces ya, tres veces la hemos podido ver ya en varias asignaturas (A-MASTER-01-03').*

En el mismo sentido se pronuncia P9.

*Lo ideal sería que se coordinen los docentes, porque si no lo que podemos hacer es poner la película cinco veces, que también ha ocurrido, no es broma (P9-THE-01-27').*

Esa afirmación se traduce en el reconocimiento de que se malgasta lo que de por sí es escaso: el tiempo.

La búsqueda de la eficiencia es un objetivo por el que no puede pasarse de puntillas si se persigue la obtención de mejores resultados a todos los niveles. El siguiente alumno habla de los efectos negativos de no coordinarse entre los profesores para poner una película. Afirma que se malgasta el tiempo.

*Es verdad que (...) si una película puede durar dos horas y media o tres, visualizar cuatro veces esa película en diferentes asignaturas es tiempo que se pierde para visualizar otra película o para tener otro tipo de clase, para hacer otro tipo de actividades (A-CCE-01-09').*

No son pocos los profesores que reconocen que la mayoría de las veces cada cual se limita a habitar su propia isla sin atreverse (o interesarse) a cruzar los límites que la circundan, más allá de coordinarse con los compañeros de la misma asignatura.

*La coordinación docente, intentamos tenerla pero desde luego es una asignatura pendiente.*

*[...] Nos coordinamos con nuestro compañero de asignatura, pero la coordinación entre asignaturas, raras veces se da (P24-DOE-01-39').*

Solo profundizando en los porqués de esta problemática se podrá vislumbrar las posibles soluciones. Quizá es un problema que viene de lejos, tal como apunta P33:

*[La coordinación entre profesores] es problemática, porque los profesores universitarios tenemos bastantes dificultades para coordinarnos. Eso es una realidad, aunque cada vez nos coordinamos más.*

*[...] Es difícil, porque venimos de una tradición de trabajo casi individual o trabajos donde solamente trabajo con los de mi equipo.*

*[...] Ahora mismo se está haciendo alguna experiencia de poner una película para todos los alumnos de la especialidad, pero poco a poco (P33-DOE-01-15').*

En segundo lugar, la coordinación en la proyección de películas en las aulas puede llevar a la necesaria visión conjunta de las asignaturas en el sentido de conectar varios conceptos que aparentemente son distantes. Es decir, contribuye a la globalización del currículum, buscando relaciones entre los distintos contenidos, en pos de lograr un aprendizaje significativo; pues de esta forma se estará partiendo de contenidos que el discente ha trabajado en otras

asignaturas, sirviéndole esos conocimientos como anclaje para seguir construyendo nuevos aprendizajes.

*Y sí me parecería muy interesante (que no sé si te lo habrás encontrado, probablemente no, pero creo que sería muy interesante) que una película sobre la escuela, o una película sobre un problema social (la discriminación de la mujer), fuese abordada por el equipo de profesores de un aula; no por uno.*

*[...] La fragmentación del currículum, que a mi modo de ver es algo más que discutible. [...] Si se abordase el análisis de esa realidad desde una perspectiva multidisciplinar, se podría comprender mejor. ¿Cómo conocer un conflicto solamente desde la asignatura de Educación para la Paz si no sabe nada de Sociología de la Educación? ¿O si no sabe nada de Política de la Educación? ¿O si no se sabe nada del contexto donde se desarrolla esa situación problemática? (P50-DOE-01-21').*

Se ha percibido que la colaboración se hace natural cuando en medio de todo se halla un factor que va más allá del simple entendimiento entre dos o más personas. Se trata de compartir un mínimo de ideas, de tener una filosofía conjunta de cómo se han de hacer las cosas.

*Hay que reconocer que tienes que tener un feeling con la otra persona, de entendimiento para no chocar, y tener una filosofía compartida de trabajo, si no es que no funciona.*

*En nuestro departamento, la verdad es que la gran mayoría de las personas funcionan muy bien, y se prestan a todo (P17-DOE-01-33').*

Por último, es necesario señalar la enorme distancia entre las opiniones expresadas por profesores, respecto a la coordinación entre los mismos. A continuación se ejemplifica con dos casos antagónicos extraídos de las entrevistas realizadas.

*[En cuanto a si trabajo de manera coordinada con profesores], sí. En todo lo que podemos, intentamos ayudarnos. La verdad es que este departamento es la élite. Lo puedo decir porque he estado en otros departamentos y no hay nada como esto, de verdad. Aquí hay mucho compañerismo (P44-THE-01-07').*

De otro lado se encuentra la opinión de otro profesor, para quien todavía hay que seguir mejorando el aspecto de la coordinación docente.



*Aquí, una de las cosas que falta es coordinación. Por ejemplo, en la película que yo he puesto ya la han visto muchos de ellos en otras asignaturas. Yo por ejemplo, en el primer día, en la presentación, me preocupo de preguntar si han visto o si no han visto (P15-DOE-01-26').*

En este mismo sentido se expresa el alumnado, como se puede comprobar con la siguiente declaración que formula una posible actividad con cine de manera coordinada, de forma que se trabaje el mismo film desde perspectivas distintas en función de las asignaturas.

*Porque nosotros no estamos dando en una asignatura una realidad aislada de la que está dando la de al lado. Si las asignaturas se coordinasen y fuesen transversales de verdad... Por ejemplo, en vez de hacer seis trabajos en un cuatrimestre, hacer un trabajo que englobe lo que estás viendo en todas las asignaturas. O ver un mismo problema o una misma situación desde distintos paradigmas, ¿no?, porque en Política lo ves desde esto y Organización desde lo otro y en Filosofía desde... Y se puede trabajar perfectamente, pero claro, supone reuniones de coordinación, programaciones que eso no está recogido en mi horario... Y que aunque quiera, a veces es tan complicado que aunque quieras, no puedes abarcar tanto (GD-P15-DOE-01-A1.25-12').*

Postura corroborada por un docente de THE, quien expresa la idoneidad de realizar un visionado desde las distintas perspectivas que otorgan las asignaturas. No obstante, esta reflexión la realiza desde un prisma hipotético, como una posible actividad a realizar, pero que de hecho no se practica.

*Se trata de coger esa película, que la vean, saquen todo lo que puedan de esa película, se les da unas pautas. Y a partir de ahí, cómo la Sociología les puede ayudar a entender mejor ese contenido, cómo la Didáctica... Eso sería interdisciplinariedad, que también sería necesario, porque se dan muchas repeticiones. Eso se da, y de hecho, si no es entera, son trozos. Pero eso es un campo que requiere un mayor trabajo en equipo del profesorado (P9-THE-01-27').*

Por todo ello, cabe concluir que la coordinación entre profesores es manifiestamente mejorable, como se puede comprobar con la lectura de los párrafos precedentes en esta categoría, donde profesores y alumnos así se lo han expresado. No es menos cierto que existen notables excepciones que aportan datos positivos respecto a la creciente tendencia a la coordinación docente.



*Llevamos dos años con un proyecto compartido. El primer año fue un proyecto compartido entre [nombre de tres asignaturas].*

*[...] Eso fue el primer año; este segundo año, ha desaparecido la parte de [nombre de la asignatura] porque todo esto forma parte de la buena voluntad del profesorado, y este año el profesor o la profesora que da [nombre de la asignatura] no se ha prestado tanto a llevar este tipo de metodología.*

*[...] Nosotras lo que hacemos, es lo siguiente: nos reunimos a principio de curso, determinamos cuáles son los contenidos básicos de cada una de las tres asignaturas (porque son totalmente complementarios) y planteamos cosas comunes. Por ejemplo, tenemos diferentes tipos de visitas a centros.*

*[...] Y también tenemos un taller de prensa, el taller de cine (el cine-fórum).*

*[...] Entonces, compartimos contenidos, compartimos actividades y compartimos evaluación (P17-DOE-01-03').*

Los distintos departamentos que prestan servicios docentes a las distintas titulaciones relacionadas con la educación, a pesar de ser pioneros en muchos aspectos relativos a la enseñanza y el aprendizaje, adolecen sin embargo, de un mayor arraigo de la cultura de trabajo colaborativo entre el profesorado. Lo que se traduce en una escasa coordinación que choca frontalmente con algunas de las metodologías que se procuran trabajar en las asignaturas.

Por otro lado, P16, P23 y P36, suponen otro buen ejemplo de coordinación docente. Se ha tenido acceso a la forma de organización de este trabajo en equipo, ya que las profesoras permitieron el acceso al campus de estas tres asignaturas impartidas por docentes del departamento de DOE.

*La coordinación [entre profesores], surgió cuando pusieron el plan de titulación nueva de Educación Infantil.*

*[...] Desde el principio de curso, nos sentábamos todas las semanas dos o tres horas y empezamos a diseñar. Y entre las tres, con las ideas de las tres, salió lo que tenemos ahora mismo (P36-DOE-01-25').*

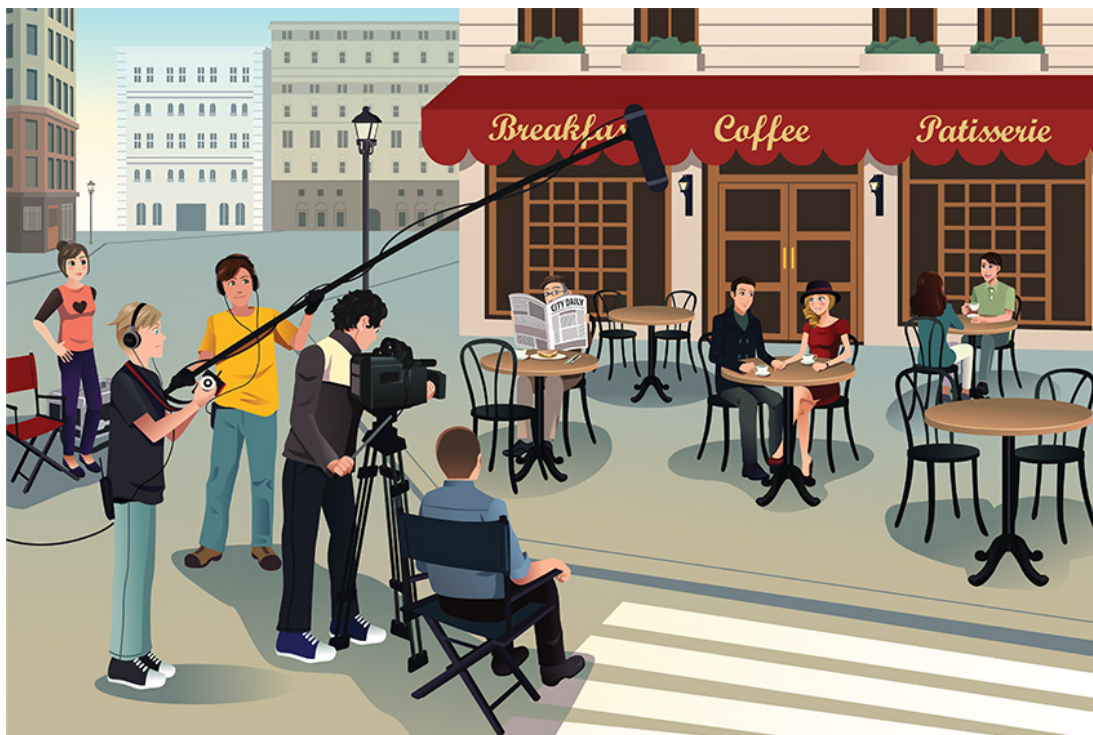
En lo referente a las sesiones, unas son compartidas para las tres asignaturas, mientras que otras son específicas para cada una. El miércoles 20 de febrero de 2013 tiene lugar una sesión compartida para las tres profesoras,

donde se explican las guías de trabajo en grupo y la realización del portafolio. Se trata de talleres sobre el trabajo en pequeño grupo y los portafolios.

Posteriormente, la sesión que tiene lugar el jueves 21 de febrero de 2013 es compartida para dos asignaturas. De forma que en vez de darla por separado cada una como un compartimento estanco, las profesoras trabajan de forma coordinada abordando cada una unos contenidos en cada una de las tres asignaturas. De tal forma que el currículum que cada una trabaja en las tres asignaturas es muy parecido, con ello se optimiza el tiempo, y se organiza mejor la estrategia de enseñanza y aprendizaje con actividades compartidas para las tres asignatura.

En la mencionada sesión se trabajan los siguientes contenidos: el modelo ecológico del aula, además de la educación y la socialización. Siendo la estrategia de trabajo: en primer lugar abordar los contenidos desde una perspectiva teórica, y subsiguientemente, a través del visionado de escenas de películas, identificar entre todos los estudiantes esos conceptos en los fragmentos proyectados.

Así pues, se en el curso 2012/2013 se ha tenido acceso a tres equipos coordinados: el primero es el tándem formado por P5 y P6, el segundo es el formado por P15 y P17, y por último el equipo compuesto por P16, P23 y P36. Estos tres equipos coordinados están integrados por profesores del departamento de DOE. Lo cual evidencia el hecho de que también en este aspecto existen experiencias novedosas protagonizadas por este departamento, si bien la sensación del propio profesorado es que aún queda camino por andar, a tenor de las reflexiones realizadas por estos educadores.



Fuente: Shutterstock

## CAPÍTULO VIII. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

La alfabetización audiovisual forma parte de lo que se ha venido en llamar alfabetización mediática e informacional. Conviene recordar que frente “a la alfabetización tradicional según la cual una persona alfabetizada era aquella que sabía leer y escribir, encontramos actualmente referencias a otras muchas alfabetizaciones: la alfabetización informacional, audiovisual, digital, etc. Y es que el concepto de alfabetismo se ha ido ampliando a lo largo de la historia, a medida que han ido surgiendo nuevos modos, nuevos códigos y nuevos medios de comunicación” (Bernabeu Morón, N. et al., 2011, p. 26). Lo cual evidencia que el término alfabetización mediática es genérico, y bajo el mismo subyace otras subcategorías. Precisamente las siguientes subcategorías tienen por objeto la formación continua del profesorado, aunque dentro de ellas no se encuentre la alfabetización audiovisual.

### *VIII. 1. La formación permanente del profesorado*

De igual forma que para conducir un coche hace falta el coche y la formación para su uso, para enriquecer el sistema educativo con las

herramientas TIC hace falta contar con esta infraestructura y los conocimientos necesarios para su manejo.

Pero, ¿cómo debe ser esa formación? Para el Decano y su equipo, la única formación valiosa es aquella que se obtiene a través de la reflexión de la práctica. Para el Decano los cursos determinados y aislados de: “qué hago yo y para qué lo hago, no sirve. Eso de meter al profesorado en una sala y darle cursos y formación sobre determinados temas, me parece que es poco valioso” (Decano-01-00’).

Esta consideración va unida a una propuesta interesante basada en la investigación del propio profesorado, motivo por el cual hace unos cuatro años plantearon al vicerrectorado de ordenación, al director general de formación, la posibilidad de que ellos asumieran la formación de su profesorado a través de una organización de investigación, donde el profesorado se constituya en grupos, y que desde esos grupos donde están desarrollando alguna innovación relevante, pidan formación sobre los aspectos en los que están trabajando. Este es un planteamiento sensato a juicio del Decano.

*Es un planteamiento sensato, y eso le planteábamos a la dirección general de formación del profesorado, que se negó. La dirección general del profesorado, sigue entendiendo que su papel es montar cursos donde se le da información al profesorado, y que eso mejora la calidad de la enseñanza (Decano-01-01’).*

El grupo decanal no comparte ese planteamiento. El máximo responsable de este equipo pertenece a una comisión delegada del consejo de gobierno, nombrado por la rectora, en la que una de las cuestiones que se plantean es la realización de un informe sobre cómo avanzar en estos tiempos hacia la mejora de la Universidad de Málaga. Murillo ha insistido en una formación exclusivamente ligada al profesor y a la mejora de la docencia.

*A mí de nada me sirve hacer un cursillito sobre determinado tema, y que el profesor sepa mucho sobre cómo se hace una evaluación cualitativa o en qué consiste el aprendizaje basado en problema, si no hay un compromiso para desarrollar eso. Le es útil información, determinados rasgos formativos cuando está en la tarea de mejorar su enseñanza, y eso tiene significación y es una herramienta que le ayuda para resolver los*

*problemas de aquello que está haciendo; si no, poca formación es. En este sentido, nosotros planteamos esa propuesta, y se nos denegó (Decano-01-02').*

Por otra parte, y al margen de cuestiones epistemológicas que llevan al cuestionamiento sobre cómo debería ser la formación permanente del profesorado, el Decano reconoce que ésta ha sido esporádica. Aunque afirma que se han realizado muchos cursos para el profesorado relacionados fundamentalmente con material y recursos didácticos que se han implantado.

Hubo muchos cursos que se han dado al profesorado, tanto técnico (de cómo se utiliza técnicamente una pizarra), como didáctico, para lo que se ha contado con docentes invitados de los cuerpos de secundaria y de primaria, que son fundamentalmente los más expertos, quienes han explicado cómo lo utilizan de forma didáctica.

*Y es verdad que sobre eso se han hecho una infinidad de cursos. Pero poco más. Es decir: el Decanato no asume la responsabilidad (porque no creemos en ella) de formación temática para el profesorado (Decano-01-03').*

En el transcurso de la entrevista el consultado aclara que, cuando habla de infinidad se refiere a veinte o treinta cursos dirigidos al profesorado y al alumnado para el uso de esas pizarras. Si bien posteriormente aproxima la cifra a los treinta, aclarando la cuestión de los cursos en los siguientes términos:

*En los dos años que llevan funcionando las pizarras [digitales], te aseguro que sumando cursos dirigidos a profesores y dirigidos al alumnado, entre didácticos y técnicos, creo que en torno a los treinta cursos se han hecho. En buena parte, (...) todos los cursos que tenían que ver con el uso técnico de la pizarra, lo han hecho nuestros responsables del laboratorio audiovisual (Decano-01-19').*

Este tipo de cursos se hacen indispensable cuando se instala una nueva infraestructura que abre un mundo de herramientas al servicio de la educación. La cuestión era esa: no puede haber material en la Facultad que ha costado tanto dinero, infrautilizado porque los docentes no saben utilizarlo.

Cuestión distinta es el uso que se esté haciendo de estas herramientas una vez que se sabe utilizar a nivel de usuario. En este sentido hay docentes que

albergan dudas.

*Si me preguntas si los utilizan después de los cursos y la dotación, te diré que me parece que tampoco, y cuáles son las claves, pues te diré que no lo sé. Me parece que se utilizan muchísimo menos de lo que podrían utilizarse. Y ¿cuál es la solución? Pues son de los muchos problemas que seguimos sin encontrarles solución (Decano-01-08').*

Estas dudas son muy razonables puesto que, aun en el caso de que se emplease de forma prolífica estas herramientas, se pueden emplear las TIC con la misma metodología que el libro de texto tradicional, con ejercicios tan poco edificantes como preguntas más o menos sugerentes, a menudo obvias, a respuestas hechas. Con lo cual, la única diferencia es que se sustituye el bolígrafo con el que se copia por el ratón con el que se selecciona, haciendo el tristemente célebre “copia y pega” de los últimos tiempos. Otra dinámica sería aprender a buscar, discriminar, seleccionar y construir información a partir de problemas planteados.

No obstante, durante esta investigación se ha tenido información acerca de la formación del profesorado que se va a llevar a cabo en la “semana cero” paralela al alumnado, donde se van a proponer actividades de formación para docentes universitarios. Es decir, en la primera semana de curso el profesorado asistirá a cursos de formación donde las TIC tendrán un papel protagonista. El profesorado podrá tener más conocimientos sobre herramientas como la aplicación *Mahara* (aplicación web en código abierto para gestionar eportfolio y Redes sociales), o el desarrollo de rúbricas a través del campus, entre otras herramientas.

Resulta inspirador terminar esta cabecera con unas palabras que deben servir de consejo a todos los que en la administración ostentan algún tipo de puesto de responsabilidad, no sólo en el ámbito educativo sino en cualquier otra área.

*Yo creo que el Decanato fundamentalmente, exclusivamente, está para dotar de recursos y para ponerse al servicio de los profesionales y del alumnado con ideas, con buenas ideas. No para imponer ideas, sino para animar y potenciar las buenas ideas que surjan (Decano-01-18').*

Este mensaje debe marcar el norte de cualquier persona con sentido común, pues cada uno desde sus campos de acción debería ponerse al servicio de las buenas ideas, ya sea el director de un centro, atendiendo a las peticiones de docentes con propuestas de mejoras, ya sea el docente que en sus clases debe hacer lo propio con las buenas ideas de los estudiantes.

Hay que tener la humildad necesaria para aceptar esas críticas constructivas, o esas sugerencias si se prefiere, que pueda provenir de cualquier miembro de la comunidad educativa, y que enriquezca la actividad educadora.

### ***VIII. 2. La alfabetización audiovisual***

En la década de los setenta y de los ochenta se escribieron muchos manuales que ya destacaban la necesidad de un aprendizaje del lenguaje audiovisual. Sin embargo aquellas palabras siguen teniendo plena vigencia, pues poco se ha avanzado en este campo.

Es aquí donde adquiere relevancia la necesidad de investigar sobre cómo se utiliza el cine en la formación de los futuros docentes. En este sentido así lo expresaba un experto en Educación y Cine.

*Parece lógico pensar que si los maestros y maestras tienen que enseñar estos códigos de expresión a sus futuros alumnos y alumnas, antes los tienen que aprender ellos (P50, 13 abril de 2013, Mensaje de blog).*

Abundando en la misma necesidad, pero advirtiéndolo de la incorrecta creencia popular de que todo el mundo conoce el lenguaje audiovisual, así lo expresa Raposo Rivas (2009): “este arte que defendemos como instrumento pedagógico se entremezcla con los acontecimientos de la vida cotidiana, nos proporciona la idea de que conocemos toda su estructura básica de funcionamiento, cuando esto es claramente inalcanzable sin un aprendizaje previo. El mero hecho de contemplar películas no supone aprovechar todas sus posibilidades. (p. 32).

Resulta imprescindible citar un texto de Ferrés (1995) que resume de forma magistral decenas de páginas que sirven de apología de la alfabetización



audiovisual. “[...] Educar para la reflexión crítica supone ayudar a tomar distancias respecto a los propios sentimientos, saber identificar los motivos de la magia, comprender el sentido explícito e implícito de las informaciones y de las historias... y, sobre todo, ser capaces de establecer relaciones coherentes y críticas entre lo que aparece en la pantalla y la realidad del mundo fuera de ella [...]” (p. 106).

A pesar de todo, la alfabetización audiovisual sigue siendo una asignatura pendiente en el sistema educativo. Particularmente en el caso que nos ocupa, en ningún momento los profesores hacen referencia al lenguaje del cine, ya que los contenidos de las asignaturas que imparten no están relacionados con el mismo, motivo por el cual no aflora ese discurso en los debates.

*Para mí, todo esto no son más que herramientas, excusas para trabajar lo que a mí me interesa trabajar, que son los contenidos propios de la didáctica general. Contenido, objetivos, métodos, evaluación, y poco más (P18-DOE-01-24’).*

*[En cuanto a hacer una referencia del lenguaje cinematográfico], en este caso no, porque el alumnado y los contenidos con los que se suelen trabajar no están relacionados con el cine, con audiovisuales. Normalmente no se suele hablar sobre el primer plano, de hecho no tengo personalmente mucha formación sobre lo básico. Los aspectos técnicos, no se suelen tocar, yo personalmente no los suelo tocar. Me voy al mensaje de la película (P26-DOE-01-26’).*

*Habitualmente, del lenguaje cinematográfico no se plantea nada. (...) Ni yo tampoco me concentro en algunas cuestiones de índole más estética, sino que soy pragmático, tengo una mirada pragmática porque lo que me interesa básicamente son los temas que tiene la película y los temas que puede generar, el debate que pueda generar y hacia qué tipo de conocimiento pedagógico me puede llevar la película. Pero no me preocupa ni por la estética ni por el lenguaje cinematográfico (P29-DOE-01-30’).*

*Todo lo que quiere que saquemos es teoría no experiencias. El cine en la universidad nos hace extraer conceptos, pero no el cómo el director lo expresa (GD-P19-DOE-01-A2.22-34’).*

Una de las razones que arguyen para explicar la ausencia en los debates de ese lenguaje es por el desconocimiento que tienen sobre el mismo el propio profesorado, con lo cual, difícilmente los “puede estimular” en este campo.



*En mi caso, yo no tengo ni siquiera formación en ese campo [en el conocimiento del lenguaje cinematográfico]. Entonces, yo no puedo estimularlos en ese sentido porque no tengo formación (P18-DOE-01-24').*

*Me doy cuenta de que hay muchos más elementos que yo podría recuperar para el análisis del cine o de los documentales incluso. Pero no, no tengo esa alfabetización (P19-DOE-02-10').*

*Así que encuentro que sería importante más formación en cómo trabajar el recurso del cine de una manera didáctica y enriquecedora para los alumnos. Y esa formación en realidad no la tenemos; yo no la he tenido como docente. Depende de la buena voluntad, de ser autodidacta, de nuestro interés particular de introducir estos recursos en clase y tratar de sacarle el máximo provecho, pero formación como tal, la verdad es que yo al menos no la he recibido (P24-DOE-01-03').*

Asimismo, los alumnos coinciden en que los profesores carecen de esa formación.

*La verdad es que [con respecto al conocimiento del lenguaje cinematográfico], creo que los propios docentes no tienen esos conocimientos de cine, entonces al desconocerlo ellos, no lo trabajan, y piensan que los alumnos también lo desconocen. Entonces, cuando vemos una película siempre nos exigen de qué ha tratado la película, el contenido, pero no hacen hincapié en esos aspectos cinematográficos (GD-P19-DOE-01-A1.19-24').*

El profesorado también reconoce la escasa formación que tiene el alumnado, puesto que, de lo contrario, argumentan, ese lenguaje emergería en los debates sobre las películas de forma natural, sin embargo esto no sucede, por lo que, concluyen, no conocen tal lenguaje. En este sentido, los docentes afirman que no tendrían inconveniente en poner a liderar alguna sesión a aquellos alumnos y alumnas que mostrasen cualidades en este campo.

*[La alfabetización mediática no está todavía muy instaurada], y en el alumnado tampoco, en general. Porque si no, saldría en los debates, lo aportarían ellos y yo estaría aprendiendo con ellos, sin embargo no sale, luego no utilizan esos criterios de análisis de las películas. Yo no se los apporto, pero ellos tampoco me lo aportan (P19-DOE-02-12/13').*

*Y hasta ahora, que yo sepa, entre mis alumnos no hay tampoco ningún especialistas que haya hecho alarde de conocer nada de ese medio, cosa que no me importaría, sino que si yo identificara a alguien que tiene conocimientos en ese campo, ya lo pondría a liderar algún procedimiento*

*que tuviera que ver con el cine. Pero no se ha dado el caso (P18-DOE-01-24').*

*[En cuanto a si en los debates alguna vez algún alumno habla sobre el lenguaje cinematográfico], no porque no tienen esos conocimientos. Tenemos que tener en cuenta que los alumnos tienen entre diecinueve años y veinte, porque son de primero. Ellos no tienen todavía una madurez como para profundizar en ese tipo de información, en ese tipo de conocimiento (P17-DOE-01-21').*

Los alumnos coinciden en la falta de formación que ellos tienen respecto al uso del cine, ya que a lo largo de todo el sistema educativo jamás les han ofrecido esos conocimientos, y en la etapa universitaria, tan sólo existe una asignatura optativa del plan a extinguir de la Licenciatura en Pedagogía.

*Yo creo que nadie, ahora mismo de todos los que estamos aquí y de casi todos los que somos en clase, ninguno te podría decir realmente qué es el lenguaje cinematográfico y que le pongas una película y te hable de eso, porque realmente, el contenido que hemos dado de eso yo creo que a nadie le ha quedado claro ni explícito (GD-P29-DOE-01-A6.23-32').*

*[En cuanto a si conocemos el lenguaje cinematográfico], no. No somos especialistas en el cine. Yo creo que aquí somos aficionados al cine, pero son conceptos que desconocemos. (...)Yo tengo conocimiento de que hay por ahí alguna asignatura optativa que está orientada hacia actividades cinematográficas, al tema del cine. Pero claro, es optativa (GD-P26-DOE-01-A4.24-10').*

*Tenemos una asignatura que toca un poco el tema [de la alfabetización mediática], lo que es el vídeo, cómo filmar un vídeo didáctico (GD-P24-DOE-A5.43-45').*

*[En cuanto a] preguntas sobre las características técnicas, ninguna. El cine es una historia pero a mí no me han hablado en ningún momento de que exista el plano tal, de que signifique algo, por qué están ahí estos elementos, por qué están estos colores... Eso no se trabaja (A-MASTER-01-18').*

Un profesor experto en materia audiovisual aporta un matiz distinto en cuanto al conocimiento del lenguaje por parte del alumnado, afirmando que estos tienen un conocimiento intuitivo de este lenguaje, es decir, saben hacerlo pero no saben los motivos por los que lo hacen.

*[En cuanto a si el alumnado conoce el lenguaje cinematográfico], si nos referimos a lo que es un plano y demás, poco. Saben usarlo más a nivel*

*intuitivo. Por ejemplo, de manera intuitiva ellos saben que si van a reflejar las emociones es mejor poner un primer plano, pero no te lo saben explicar. Si tú les preguntas: ¿por qué lo has hecho?, ellos no saben por qué lo han hecho. Probablemente porque lo han visto tantas veces en el cine que luego lo hacen ellos. Pero son cosas como el lenguaje que han ido adquiriendo sin ellos ser conscientes. Y algunas veces, tú lo que haces es aflorar lo que ellos ya saben (P33-DOE-01-19').*

Sin embargo, y a pesar de la nula presencia de este lenguaje en los debates que giran en torno a un visionado, la mayoría de los profesores consultados consideran importante la alfabetización audiovisual, si bien existen muchos e importantes matices en torno a la misma, como podrá comprobar el lector a lo largo de las siguientes páginas.

Hay docentes que consideran importante este conocimiento, pero no de una forma contundente, esto es, todo conocimiento es importante, y este no deja de formar parte de ese conjunto de preparaciones que resultan significativos en la formación de un educador.

*[Sobre si considero importante la alfabetización mediática, el conocimiento del lenguaje cinematográfico], siempre es importante el conocimiento, y en este caso sí nos ayuda a entender mejor el mensaje, a transmitir en este caso si el director en este tipo de escena con este plano a qué le ha querido dar importancia y demás. Lo considero importante, sobre todo para darle más énfasis quizás, o para relacionarlo con el mensaje (P26-DOE-01-26').*

*Pero, por ejemplo, si un plano está tomado desde una perspectiva u otra, [...]. Pero no tengo esos recursos disponibles todavía. Y no sé si [considerarlo necesario], pero que sería un recurso más para poder analizar y sacarle aprendizaje, sí, sin duda. Y el alumnado se llevaría también más mirada para ver cine en general. Pero yo no lo tengo disponible, si el plano se cierra, si se abre, si es en picado, o si... Sé que esas cosas están ahí y que es lenguaje comunicativo, no me cabe duda, pero no sé (P19-DOE-02-11/12').*

Los profesores reconocen haber recibido una escasa formación sobre este lenguaje. Ésta se reduce a alguna asignatura optativa en los planes de estudios a extinguir, pertenecientes a la titulación de Pedagogía, como se apuntaba con anterioridad.

*Tampoco hay ninguna asignatura. Supongo que la gente de Turismo y Periodismo, a lo mejor tienen alguna formación de ese tipo, pero aquí no.*

*Yo recuerdo que nosotros sí tuvimos una asignatura en Pedagogía que era de televisión educativa donde sí se analizaba mucho los tipos de plano, primerísimo primer plano, plano secundario, escaleta... Pero yo creo que esa asignatura desapareció con los planes antiguos, y normalmente no se tiene ese tipo de conocimiento, pienso que no (P17-DOE-01-21').*

A lo largo de la investigación, y entre las más de 50 entrevistas realizadas a docentes, ha habido dos educadores que han incidido en el hecho del placer que supone desvelar los entresijos de un lenguaje, que en principio parecía transparente a los ojos de un profano en la materia. Ya desde la antigüedad se conocía esta capacidad de disfrute de los seres humanos respecto al reconocimiento de un conocimiento. Prueba de ello es el tradicional golpecito de codo que dan las personas a sus semejantes cuando un tercero confirma lo que él ya sabía. Este golpecito de codos suele ir acompañado con el comentario no menos clásico de: “ves, lo que yo decía”, o, “te lo dije”, además de sentirse henchido de orgullo. Todo ello, traducido al conocimiento del lenguaje audiovisual, nos sitúa ante un placer añadido al de dejarse llevar por la propia historia que nos narran.

*Hay que disfrutar de la forma en la que se nos cuenta una historia, tanto en el cine como en la literatura. Ese aprendizaje se puede realizar, requiere su tiempo, pero una vez que se consigue, lo disfrutas todo el doble. Entonces, a la hora de enseñar a los alumnos, siempre les enseño a disfrutar también de la forma, no solo de la historia. La luz, la fotografía, todo. El haber elegido ese personaje, esa cara, todo tiene un porqué dentro de una estructura global semiótica. Todo tiene su relevancia. Yo siempre me he preocupado que los alumnos aprendan eso. Eso pasa por desmitificar muchas cosas. Porque la literatura, el cine, tienen muchos mitos. Y uno de los mitos básicos es que todo ese hace por inspiración.*

*[...] ¿Por qué hay gente que no disfruta la poesía, que no disfruta de la literatura o que no disfruta adecuadamente del cine? Pues simplemente porque no lo entiende de la manera correcta. No entiende el trabajo que hay detrás. Y cuando tú, en cualquier disciplina entiendes el trabajo que hay detrás, disfrutas en el sentido de que estás viendo lo bien que está hecho eso y sabes el trabajo que cuesta llegar a conseguir ese efecto. Si no disfrutas de esa manera de hacerlo, te estás perdiendo mucho. Entonces, te centras en el contenido, si ya está en blanco y negro deja de interesarte porque no está en color, etcétera (P35-DLL-02-09/10').*

*Cuando ellos, aunque lo hagan intuitivamente, se dan cuenta de por qué se hace, todo cobra nuevo sentido, hasta lo que ellos ven, porque lo ven con ojos críticos, y también pueden darse cuenta de la calidad de los*

*productos. Cuando tú le hablas de los planos generales, planos cortos, medios y lo que significa cada uno, o los planos subjetivos o el plano objetivo y todo esto, al principio no ven. Después de haberlo hablado y haberlo visto sobre lo que ellos han hecho o alguna imagen que tú hayas puesto, es mucho más fácil que ellos empiecen a darse cuenta, y empiezan a valorar los mismos productos que antes veían de manera distinta (P33-DOE-01-19').*

La alfabetización mediática, y más concretamente, la audiovisual es muy necesaria, porque de lo contrario los ciudadanos están a merced de lo que quieran transmitir grandes corporaciones de la comunicación. Existe el problema añadido que consiste en la creencia popular de que lo que sale por la tele es la realidad, cuando realmente es un simulacro, o una parcela de la misma focalizada por intereses ideológicos. No son tantos los que se plantean una actitud crítica ante los medios, si bien es cierto que cada día parece que son más los ciudadanos que toman conciencia de este entramado de intereses, y como consecuencia, la manipulación que ello lleva implícito. Algunos alumnos se han expresado en este sentido, como se aprecia en el siguiente párrafo:

*La gente debería saber que un telediario es un lenguaje como otro cualquiera y que tiene unas estrategias para enseñar lo que quiere enseñar, o para no enseñar lo que no quiere enseñar, que tiene una franja de horario determinada en las que está muy estructurado el contenido. Entonces (...) hay que aprender a leer críticamente lo que nos viene de los medios (...) porque la mayoría de la formación la recogemos de ahí, de lo audiovisual (A-MASTER-01-23').*

Otra razón mucho más genérica la encontramos en la opinión que expresa un alumno cuando afirma que el cine es un producto cultural, y como tal merece ser disfrutado.

*El cine es cultura, ya sea de ciencia ficción, ya sea de hechos reales (GD-P19-DOE-01-A2.22-31').*

Un alumno ofrece otra razón con un marcado sentido teleológico respecto a su profesión como futuro docente, arguyendo que si los docentes conocen este lenguaje tendrán, no sólo otro elemento más de crítica para fomentar una ciudadanía con esta característica, sino que además verán ensanchados sus posibilidades de selección de este recurso, contando con otro elemento importante a tener en cuenta como criterio de discriminación del recurso.

*Pienso que hacer una película es muy caro como para estar metiendo escenas que no sirvan para nada, hacer planos que no sirvan para nada. Creo que en una película, todo o casi todo tiene un motivo, y todo lo que se enfoca es por algo, y todas las escenas que se hacen son para algo. Si conociéramos eso un poco, a la hora de usarlo nosotros como recurso, sí que podríamos en alguna película decir: hacen este plano o esta secuencia porque le dan importancia a tal cosa, y esto se refuerza más y esto otro se ve más de pasada. Si tú eres consciente de eso, de cómo mediante los planos y escenas se va jugando con lo que se quiere destacar y lo que se quiere dejar más en un segundo plano, también te puede servir a la hora de seleccionar una película para ponérsela a tus alumnos (GD-P17-DOE-A3.26-34').*

Algunos profesores, conscientes de la importancia del conocimiento de este lenguaje se expresan de forma mucho más contundente, como se puede apreciar en la siguiente declaración de una docente de DOE:

*Pero yo creo que la ambición desde el punto de vista pedagógico podría ir más allá, no de utilizar el cine solo como un auxiliar, sino de enseñar a ver cine (P50-DOE-01-14').*

Una razón de otra índole la ofrece otra docente de DOE, para quien resulta importante conocer el lenguaje audiovisual, pues presenta ventajas con respecto a los informes escritos, que se caracterizan por ser unidireccionales.

*Estoy convencido de que el lenguaje audiovisual se impone, porque además, mejora con mucho los informes planos unidireccionales que suponen los informes escritos. Es decir: yo veo el informe escrito como un informe plano, con un punto de partida y otro de llegada, donde tienes que ir organizando de una forma lineal las ideas, mientras que un informe audiovisual, te abre a perspectivas diferentes, es un informe en tres dimensiones (P21-DOE-01-00').*

Así las cosas, tras la constatación de la escasa formación que presentan los docentes y los futuros profesores en este campo, a la par que la opinión extendida de que sería bueno que el profesorado (presente y futuro) conociese ese lenguaje, cabe preguntarse cómo debería ser esa formación sobre el lenguaje del cine.

Ha habido dos profesoras del departamento de DOE que han realizado interesantes reflexiones sobre cómo debería ser la alfabetización audiovisual.

Una docente plantea que se produce viendo películas y analizándolas con posterioridad, a lo que habría que contribuir desde la Facultad, para dotar de este recurso a los futuros docentes.

*¿Cómo se produce la formación para el cine? Se produce viendo películas, analizando. [...] A mí me parece que es muy importante ese hecho de aprender a ver cine, aprender a entender una obra que tiene unas características determinadas, en las que el director quiere decir algo (P50-DOE-01-27').*

Para P50, a veces la excesiva focalización en los aspectos técnicos puede separar demasiado de la película. Puede ocurrir algunas veces que aquellos que conocen ese lenguaje, durante la película se pregunten aspectos como: ¿dónde está la cámara? Está haciendo un picado, un contrapicado, un travelling, un travelling de retroceso, un travelling de acompañamiento. Aunque lo que importa es lo que pasa en la película, es decir los mensajes que la misma contiene. Si bien es cierto que ese conocimiento de su codificación aporta un disfrute extra en el visionado de una película, como así lo han expresado otros docentes, no es menos cierto que esa visión integral del qué y el cómo contribuye a una comprensión cabal del mensaje.

*No me gusta una excesiva focalización a la dimensión técnica para comprender la película, pero entiendo que la planificación y la angulación en el movimiento de cámara, cuando se ponen al servicio de los mensajes, dicen cosas. Si un personaje es visto en picado por la cámara y lo está aplastando casi, metiéndolo en un rincón, te está diciendo cosas. Psicológicamente, ¿qué pasa con ese personaje? Es decir, que sí es cierto también que lo técnico al servicio de la comprensión de unos mensajes, puede ayudar a descifrarlo o entenderlo (P50-DOE-02-4/5').*

La misma docente insiste en la laguna que existe en la formación sobre este lenguaje entre los futuros docentes, probablemente por las connotaciones que tradicionalmente ha tenido como espectáculo de barraca. Es por ello que plantea la necesidad de una asignatura que explicara los aspectos relevantes sobre la educación para la imagen.

*De modo que a mí me gusta más esta visión de la utilización del cine, porque tiene un complemento importante que no se suele trabajar en la Facultad, que es la formación de los alumnos y alumnas no solamente en las disciplinas, sino una disciplina que no hay, y que a mi juicio debería de*



*haber, que es la educación para la imagen: ¿cómo aprender a ver cine? ¿Cómo aprender a entender el cine? Como un canal de transmisión de ideas, de mensajes, de tesis, de postulados muy ambiciosos, de los que algunas veces se desconfía, habiendo sido el cine un espectáculo de barraca que se utilizaba en las ferias que no parecía tener una categoría intelectual semejante a la que tenían los libros o a la que tenía la palabra (P50-DOE-02-5/6').*

Esta dimensión, cuando se explora lo que hacen los profesores en sus asignaturas con las películas, no suele aparecer muy nítida, porque cuando a un profesor de Didáctica, o de Organización, o de Historia, o de cualquier otra asignatura se le pregunta si utiliza el cine, y en algunos casos responde afirmativamente, lo que le interesa es la enseñanza de la Didáctica o de la Organización, pero no del cine. Como se puede comprobar en la lectura de los párrafos anteriores, esto puede ocurrir por varios motivos, uno de ellos puede ser la escasa formación respecto a este lenguaje, aunque en otras ocasiones puede ser ajeno a esa preocupación, porque, como denuncia P50 con ánimo de crítica, para algunos profesores, para saber ver cine sólo hay que ver la película, por lo que no se requiere formación en este campo, como evidencia el siguiente párrafo:

*Hay también quien piensa que para ver cine y saber ver cine, basta abrir los ojos y mirar. Y yo no estoy de acuerdo con eso. No estoy de acuerdo con eso porque es un lenguaje especializado que tiene unos códigos, que tiene unas reglas de producción que hay que entenderlas para entender esos mensajes (P50-DOE-02-6/7').*

En la Facultad, a pesar de que exista un laboratorio de imagen, no hay alfabetización audiovisual, de forma que no existe formación sobre cómo expresarse a través del cine, amén de un tema que hay dentro de una asignatura cuatrimestral denominada *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*, y otra optativa del plan a extinguir de la Licenciatura en Pedagogía. Por ello, no se da esa alfabetización que ayude a entender los mensajes implícitos y explícitos que aparecen en las películas, y lo que es también de capital importancia: saber comunicar con la imagen como forma de expresión, como lenguaje. En este sentido se manifiesta P50 sobre la necesidad de que el alumnado se exprese mediante el lenguaje audiovisual:



*Un lenguaje con muchas posibilidades. Y se sigue haciendo las asignaturas distintas de la formación del profesorado con lo que antes se hacía, es decir: cuénteme usted lo que ha pasado con tales fenómenos en la sociedad (si es Sociología), en una escuela (si es Organización), pero no se le da una cámara. Se le da un ordenador para que escriba o un bolígrafo para que redacte, pero no una cámara para que lo cuente en imágenes. Es decir, que esa preocupación (...) apenas si se contempla, porque además, un profesor podrá decir (con buen criterio o con un criterio al menos justificable): bueno mire, es que yo soy profesor de Didáctica, no soy profesor de Cinematografía [...] (P50-DOE-02-8/9').*

P50 apunta que la actual organización del currículum en las titulaciones de educación se debe a que la interpelación que se le plantea a la Facultad como formación de maestros, donde el acento se coloca en el orden “del hacer”, cuando también habría que situarlo en el del “ser”. Pues el cambio que se está viviendo en el mundo es un cambio que abarca ambos aspectos.

*Es decir: si estas personas tienen que enseñar a los niños o deberían enseñar a los niños a entender el mundo del cine (como hoy está pasando con otros elementos de la cultura digital, ya que estamos inmersos en una cultura que no solamente tiene unas consecuencias en el orden del hacer, sino en el orden del ser, porque estamos en una cultura que concibe el mundo de otra manera) (...), yo creo que la Facultad ante eso también debería hacer algo, y no instalarse en los viejos patrones de transmisión del conocimiento, porque ha quedado obsoleto, ha quedado caduco (P50-DOE-02-10/11').*

La otra interesante reflexión la realiza P21, docente del mismo departamento, pero con una visión distinta sobre cómo enseñar ese lenguaje, y cuándo enseñar el mismo. De forma que ambos coinciden en la importancia de que el profesorado conozca ese lenguaje, pero divergen en cómo llevar a cabo esa alfabetización audiovisual.

Esta educadora realiza una reflexión profunda, donde utiliza el símil que existe entre el conocimiento del lenguaje audiovisual con el lenguaje verbal. Esto es algo que todos conocen, y por ello resulta especialmente ilustrativo.

*[En cuanto a si considero importante el conocimiento del lenguaje audiovisual], me parece trascendente. Ahora bien, tan trascendente como el buen conocimiento de la gramática para quien trata de enseñar a expresarse por escrito o a leer o a escribir. Un profesor tiene que tener un conocimiento de gramática, un conocimiento absoluto de la gramática. ¿Debe impartir gramática? Nunca. Y cuando imparte gramática, se está*

*cargando la posibilidad de que sus alumnos lean y escriban mejor. (...) Ahora bien, el profesor debe saber de gramática, debe ser un especialista en gramática (...). Dé la posibilidad de que sus alumnos trabajen el lenguaje como objeto de comunicación, y desde sus conocimientos de la gramática, ayúdeles a que construyan el lenguaje, a que trabajen con el lenguaje, pero no que no les cargue con conocimiento gramatical, que eso es lo que ha producido analfabetos funcionales, que es nuestro sistema de educación (P21-DOE-01-07/08').*

*La gramática es disruptiva cuando tratas de crear con el lenguaje, y hacer que el lenguaje sea un objeto de expresión y de comunicación, y no un objeto de conocimiento. Si usted quiere abordar el lenguaje como objeto de conocimiento, estudie filología. Si usted quiere utilizar el lenguaje audiovisual como objeto de conocimiento, váyase a estudiarlo en profundidad a Ciencias de la Comunicación (P21-DOE-01-27').*

P21 sostiene que de la misma manera que hay que enseñar comunicación a través de un lenguaje verbal, se debe enseñar el conocimiento del lenguaje audiovisual. El profesor debe ser quien esté dispuesto a trabajar en este sentido; para ello, el docente debe ser un experto, debe conocer cómo se construye ese lenguaje, pero no debe de dar clases de esa gramática. P21 no cree que la función del profesor universitario sea que los alumnos se conviertan en unos expertos en sintaxis del lenguaje audiovisual, sino que utilicen las imágenes o todo el sistema audiovisual como medio de expresión potente, complejo y rico.

*Acudo al conocimiento audiovisual para ayudarles a que utilicen el lenguaje audiovisual y que lo valoren como un sistema potentísimo de comunicación, pero no quiero hacer a ellos expertos en sintaxis audiovisual. A aquellos que les hayas metido el germen, seguro que ya irán a formarse en eso si les interesa (P21-DOE-01-11/12').*

*El alumno sabe mucho de estas cosas, y lo sabe de una manera natural después de haber visto mucho cine. ¿Tenemos que dedicar tiempo a explicar en qué consiste un picado? Yo creo que no. ¿Debemos ayudarle a que se necesita un picado para expresar una cosa (...)?*

*Estoy diciendo algo tan simple como que una profundidad en ese conocimiento, pues aquel que quiera hacerse un experto, el profesor debe utilizarla como una herramienta de lenguaje, de expresión, de comunicación, con lo que sea útil para eso. Para esa intervención del profesor, sí necesita que nosotros sí seamos conocedores del tema. Pero no convirtamos, no traslademos a exigencia a nuestro alumnado de la universidad (P21-DOE-01-23/24').*

Esta misma docente sostiene que si afloran conceptos sobre lenguaje

cinematográfico en clase “buenos son”, en cualquier caso mantiene que no es el espacio para hacerlos expertos en lenguaje audiovisual. Para P21 esta alfabetización puede realizarse en dos etapas, la primera posibilidad que plantea es que debería tener lugar en etapas anteriores a la universidad.

*Igual que han aprendido durante el Bachillerato, y un maestro tiene didáctica de la lengua, a lo mejor se necesita una asignatura ya, como el comer, “Didáctica de la expresión audiovisual”, donde de forma concreta se trabaje ese lenguaje (P21-DOE-01-25’).*

Otra posibilidad que apunta es que se oferte una asignatura en la Facultad de Ciencias de la Educación, para que los futuros docentes de todas las etapas del sistema educativo alcancen un conocimiento profundo de ese lenguaje. Aunque como ha quedado reflejado en párrafos anteriores, no dedicarse a enseñar esa gramática en cada una de las asignaturas, sino dotar al alumnado de la competencia necesaria para interpretar críticamente esos mensajes audiovisuales, así como la capacidad de producirlos.

*¿En qué nos tenemos que preocupar los profesores de Primaria y Secundaria? Que los de Primaria y Secundaria utilicen el lenguaje de la mejor manera posible como instrumento de comunicación. Y eso, ¿desde dónde se hace? Desde un conocimiento experto del profesor. En ese sentido, ¿necesitaríamos formar a los nuevos docentes? (...) ¿Hace falta que el profesor, los nuevos maestros, los nuevos docentes de Secundaria, conozcan el lenguaje audiovisual? Sin ninguna duda. ¿Necesitaríamos alguna asignatura que los formara en ello? Sin ninguna duda. Ahora bien: ¿el profesor que utiliza el lenguaje en distintas asignaturas, ya sea en la universidad o en Secundaria, debe impartir ese conocimiento de la gramática audiovisual? Yo creo que tendría el mismo efecto que quien se dedica a la gramática (P21-DOE-01-28/29’).*

Es por ello que esta docente plantea la necesidad de conocer el lenguaje audiovisual, aunque no ve preciso enseñarlo de una forma memorística, tal y como se ha enseñado la gramática tradicionalmente. En el mismo sentido también se expresa un alumno descontento con la escasa formación recibida respecto al citado lenguaje, y con la forma en la que se han impartido esos escuetos conocimientos.

*[Lo que nos han enseñado sobre el lenguaje cinematográfico] no ha sido un aprendizaje relevante, sino más bien memorístico (GD-P29-DOE-01-A2.20-33’).*

Otros alumnos y alumnas no son ajenos a este parecer, coincidiendo mayoritariamente en la importancia de este conocimiento, y por ello en la necesidad de enseñarlo, como evidencian las declaraciones de dos alumnos, que de alguna forma vienen a reflejar el sentir general de muchos compañeros.

*A lo mejor ahora, con las TIC, ese tema puede trabajarse un poco más, para que se le dé más importancia a las Tecnologías de la Información y la Comunicación...no sé. El cine, como otra herramienta de comunicación más, debería estar ahí. No sé cómo trabajarlo, la verdad (A-MASTER-01-25').*

*[En cuanto a si hablaría del lenguaje cinematográfico], sí, sí. La escasa formación que tengo, me resulta interesante, pero intentando averiguar qué nos quieren decir con ese plano, con ese zoom, porqué lo hace aquí, y aquí no... Para que la gente se dé cuenta de que con la imagen se transmite también mucho. Les va a servir para interpretar la televisión, para interpretar los medios, la publicidad... (A-MASTER-01-35').*

*Si una persona sabe analizar correctamente [una película], también va a saber extraer todo su contenido y luego criticarlo y fundamentarlo. Es bueno que los alumnos sepan no solo ver la película. Los docentes tienen que guiarlos en ese proceso y que sepan analizar, enseñarles a analizar, a comprender, no solo a sacar lo que les ha parecido la película y si el personaje era feliz o no, sino por qué nos ha transmitido eso, cómo nos lo ha transmitido, de qué forma el director nos ha hecho verlo. Creo que esos son aspectos importantes que le ayudan a desarrollar esa capacidad de análisis y ser críticos con ellos mismos y con lo que están viendo. Muchas veces simplemente vemos y no somos críticos con lo que estamos viendo. ¿Por qué el director lo ha hecho así? (GD-P19-DOE-01-A3.21-29').*

Algunos alumnos también albergan dudas sobre cómo debería ser la formación en este lenguaje, si bien a través de una asignatura, o bien dedicando parte de algunas clases en cada área a tal propósito. De esta forma sería un contenido transversal, como aquello que se vino en llamar los temas transversales, que están en todas partes, pero también en ninguna. En cualquier caso el debate está servido en torno al cómo y cuándo impartir esos conocimientos.

*Yo creo que [el conocimiento del lenguaje cinematográfico] es importante, porque desde Primaria, nunca he tenido ninguna asignatura ni nada relacionada con esto. Es importante porque te hace ver más allá de lo que te muestra. Y no digo que tal vez una asignatura, pero sí creo que en ciertos momentos, tal vez podríamos dedicar una parte de una clase o de una asignatura o algo, a ver ciertos temas que sean interesantes y poder*

*acercarnos más al mundo del cine o a lo audiovisual, no solamente el cine (GD-P19-DOE-01-A2.22-22').*

Como se ha podido comprobar la mayoría de los docentes y discentes entrevistados ven necesario la alfabetización audiovisual, sin embargo, después de asistir a más de veinte sesiones donde se ha empleado el cine, cabe concluir que se está utilizando exclusivamente como un recurso didáctico, no aflorando en ninguna ocasión en los cine-fórum nada relacionado con el lenguaje del cine.

*[En cuanto a si hemos analizado la película analizando el lenguaje cinematográfico o como obra artística], no. Hemos analizado siempre el contenido (...). No nos hemos fijado en el lenguaje cinematográfico (GD-P26-DOE-01-A2.21-13').*

Solo hubo una ocasión, en la que se realizó una experiencia ad hoc, en la que se dedicó nueve minutos después del debate sobre los contenidos de la asignatura reflejados en la película, a que hablaran sobre las técnicas cinematográficas que habían utilizado los creadores (el director y su equipo), para expresar el mensaje que querían transmitir. Los resultados fueron sorprendentemente buenos, pues, aunque en el debate anterior no había aparecido nada relacionado con el lenguaje cinematográfico, en el cine-fórum que tuvo lugar acto seguido, y a petición del docente, aparecieron reflexiones interesantes y acertadas desde el punto de vista del conocimiento de este lenguaje, y puestos estos en relación a los contenidos de la asignatura trabajados con esta película.

*Cuando vemos una película, normalmente lo que comentamos es la película en sí, pero no vamos más allá; y es verdad que muchos aspectos cinematográficos te hacen ver cosas. Por ejemplo [en la película "From of de class"], cuando estaba en el despacho, en la entrevista, era evidente que si el despacho era oscuro, pequeño, estaba más desordenado, eran los que rechazaban. Sin embargo, el despacho en el que contrataron al protagonista, era bastante amplio, había mucha iluminación, se veía todo bien, era como más pausado, cuando la música está más acelerada son momentos de más nerviosismo, o cuando hay silencio y pausa es un momento de miedo o momentos de tristeza (GD-P19-DOE-01-A2.22-05').*

*Además, [en la película "From of the class"] utiliza el uso de los planos cercanos en el que da un protagonismo a ese personaje. O cuando usa los tonos oscuros estando él en primer plano, puede crear que el estado de ánimo de ese personaje es bajo o que le han rechazado, se ve que se va*

*con la cabeza cabizbaja en un tono oscuro y con una música de melancolía, transmitiendo ese sentimiento a las personas que lo están viendo. Al espectador le transmite ese cierto feeling que hay entre película y espectador.*

*También me llamó la atención la disposición de la clase, en la que en los despachos se muestra un plano en el que, por ejemplo, el director se ve como más grande que el entrevistado dándole más protagonismo, y él [el protagonista] se ve en un sitio más pequeño, y me transmitía como que tiene menos esperanza de que lo contratara que a los demás [candidatos al puesto de profesor] (GD-P19-DOE-01-A1.19-06').*

En el mismo grupo de discusión hay un alumno que ofrece una explicación a la falta de ese lenguaje en los debates, alegando que no entra dentro del campo de interés de los estudios que están realizando.

*Sí es verdad que hace falta tener un mínimo de vocabulario cinematográfico. Pero pienso que nosotros, que somos estudiantes de Magisterio de Primaria, tenemos ya una visión de Educación. Nosotros, más que mirar la iluminación o los planos, vemos estructura, metodología, organización, si hay uno o más docentes por aula... Podemos enfocar el cine, pero no hablando cinéfilamente, sino hablando educativamente (GD-P19-DOE-01-A3.21-14').*

A juicio del investigador no se trata de elegir entre trabajar los contenidos de la asignatura o conocer el lenguaje audiovisual. No hay que buscar una disyuntiva, sino más bien una conjuntiva, en lugar de “o” hay que trabajar con “y”. Si se decide hacer uso de este recurso se puede desarrollar todo su potencial ayudando a realizar una comprensión cabal de la obra, potenciando un aprendizaje integral. No hasta el punto de relegar los contenidos de la asignatura a trabajar a un segundo plano, sino de servirse del conocimiento de ese lenguaje para contemplar un elemento más de crítica constructiva sobre los propios contenidos de cada materia.

*El cine-fórum, también te ayuda a remarcar aspectos de la película que han llamado la atención. [...] El lenguaje cinematográfico, en el cine-fórum, ayuda a remarcar todos los aspectos importantes de la película, lo positivo y lo negativo de la película lo remarca ese lenguaje cinematográfico, entrando en el subconsciente del espectador sin que él se dé cuenta, pero está ahí. El espectador se da cuenta de que él es feliz, y se ve en un aula grande. Esos planos, esa organización, todo eso, el lenguaje cinematográfico lo remarca (GD-P19-DOE-01-A1.19-15').*



Por ejemplo, realizar observaciones sobre un montaje en paralelo que no hace justicia al mensaje que el director quiere transmitir. Cómo ha jugado con las luces y las sombras para crear ambientes acordes a la misión que el creador quiere proyectar. Esos mensajes son los contenidos de las asignaturas, pero los mismos están formados por múltiples elementos. Trabajarlos paralelamente en su justa medida podría ser una solución a la dicotomía.

De la misma forma que se trabajan las emociones, aun no formando parte las mismas del currículum de la disciplina, también se pueden descubrir la fuente de las emociones desvelando el código que las genera. De manera que se puede trazar un hilo conductor entre los contenidos curriculares, las emociones que sirven para afectar, (más que enseñar), al público, sobre esos mismos conceptos, y finalmente las técnicas empleadas para desarrollar esas emociones puestas al servicio de los contenidos. Así, se cierra el círculo en torno al centro de interés de cada asignatura.

Alguien podría pensar, no sin falta de cierta lógica, que todo ello dispersa al alumnado sobre la esencia de la sesión con cine, que son los contenidos de la materia. Sin embargo, entre los aprendizajes que se pueden extraer con el presente estudio, está la relativización del currículum, o dicho de otra forma: el cuestionamiento último de cada uno de los elementos del mismo que profesa buena parte del claustro de los departamentos de DOE y THE.

Por todo ello, se podría decir que la mayoría del profesorado reconoce la importancia de conocer este lenguaje, sin embargo no se contribuye al empoderamiento de los que ahora se están formando, ni tampoco de ellos mismos, como expresa de forma rotunda un profesor en el siguiente párrafo:

*[La alfabetización mediática] me parece fundamental, me parece tan importante que eso sí que es verdad, (lo que pasa es que nos señalamos de una manera a veces en exceso teorizante), y yo estoy convencido de que el 99,9% del profesorado de esta casa si se le plantea así abiertamente el tema, dirá que es imprescindible que los jóvenes en la actualidad se eduquen adecuadamente respecto de las pantallas. Pero luego, tenemos que reconocer que nosotros no aportamos demasiado en ese sentido (P25-THE-01-27').*

Este último párrafo evidencia el estado de la situación respecto al trabajo con el cine que se realiza en este centro de estudios, si bien no deja de ser una de las opiniones emitidas durante la investigación, no es menos cierto que es la que expone de forma clara el uso que se realiza de este recurso, y el lugar que ocupa la alfabetización audiovisual en el mismo. De forma que es una impresión particular, al tiempo que representativa de esta cuestión.

Cabe concluir que, la mayoría del profesorado entrevistado se ha pronunciado en favor del conocimiento del lenguaje audiovisual. La diferencia ha estado en los hechos consumados que se ha podido observar a lo largo de la investigación. Por un lado se aprecia que, verbalmente sí se considera importante este conocimiento, y por otro, o bien no lo utilizan nunca por los diversos motivos que vienen recogidos entre los hándicaps, o bien, cuando hacen uso del cine, lo utilizan exclusivamente como recurso para unos contenidos propios de las asignaturas que imparten. Algo que no debe extrañar a nadie, pues siempre resulta sensato atenerse al currículum.

### ***VIII. 3. Valoración de la película como obra artística***

Una película puede ser considerada desde varias perspectivas, y cada una de ellas ofrece una dimensión de la misma. La primera característica que presenta un film es su cualidad de producto cultural, pues no cabe duda de que es una obra producida en una sociedad concreta en un momento histórico determinado. Además, está considerado el séptimo arte, por lo que se podría decir con buen tino que es el arte total, ya que incorpora las demás artes: un fotograma es un cuadro de una realidad creada para transmitir algo, emoción, información, evasión, o una mezcla de todo ello. Ni que decir tiene que ese cuadro incorpora la composición de distintos elementos, y por ello incluye la escultura, y la arquitectura, quedando las artes escénicas englobas en estas artes. El juego de elementos, de colores, de luces y sombras, guarda un paralelismo con la pintura. Unido a todas estas artes nos encontramos con la literatura que ofrece un buen guión; y todo ello aderezado con el factor emocional de primer orden que supone una buena banda sonora. Todos estos



ingredientes bien proporcionados lo convierten en un deleite para los sentidos, un derroche de sensaciones al servicio de la magia del cine.

Por todo ello está considerado el séptimo arte. Un arte tan completo que, requiere del oficio de distintos artistas para obtener una obra de calidad artística considerable. Pero el arte no deja de ser un producto cultural, que en el caso que se trata en este estudio, está utilizado y defendido como recurso didáctico, porque es empleado como un medio al servicio de otros fines, en este caso, el trabajo de unos contenidos. Sin embargo es un fin en sí mismo, que no se ha creado con la finalidad de ese uso en la mayoría de los casos. Salvando la excepción que supone el género considerado como cine documental, en cuyo caso la finalidad de creación, y su empleo como recurso didáctico, sí coinciden.

Teniendo en cuenta lo expuesto, parece oportuno reflexionar sobre esta vertiente del cine que, además, es la que ofrece su sello de identidad. Todo lo demás que se dice de una película no son más que cualidades añadidas a esa esencia definitoria.

Al hilo de estas reflexiones cabe destacar que, en sólo tres sesiones, de las veintiuna a las que se ha asistido como observador, se ha realizado alguna valoración estética de la película como obra artística, y cuando esta se ha producido ha sido de una forma meramente anecdótica, con tímidos comentarios sobre el contexto histórico en el transcurso de los debates.

*Yo creo que sí [realizo una valoración de la película como obra artística]. Como obra artística en cuanto a si ha recibido algunos premios, en qué contexto social histórico-político se ha realizado. Y también al alumnado sí que se le explica porqué se seleccionó esa película, porqué tiene un sentido. Hay muchas películas que no se pasan, que no se proyectan, y hay otras que quizá tiene que ver con la película en sí misma como obra. (...) Yo creo que, en parte, algunos comentarios sí que hago, (...) porque a veces indagamos un poco sobre cómo se hizo, por qué se hizo, en qué momento, dónde, quiénes la hicieron (P5-DOE-01-06').*

*[En cuanto a hacer una valoración de la película como obra artística], en este caso [con la película "El cabezota"] no me he centrado en ese aspecto. Hemos contextualizado la película, el año, el objetivo que pretendía (P26-DOE-01-24').*

En las entrevistas se ha podido comprobar que es muy poco frecuente este tipo de comentarios, ni por parte de los docentes, ni tampoco de los discentes. Este extremo se agudiza en los departamentos de DOE y THE, donde a la pregunta: ¿Realiza alguna valoración de la película como obra artística? Han sido numerosas las respuestas en sentido negativo:

*No. Lo que busco es eso, que el mensaje nos permita trabajar y pensar sobre algunas cuestiones que a mí me parece que son importantes (P10-DOE-01-10').*

*[En cuanto a si realizo alguna valoración de la película como obra artística], sí, digamos que sí. No es verdad, pero digamos que sí. En este papel que te vas a llevar, verás que pone: "Mérito artístico aparte: esta es una película basada en hechos reales en la que vais a encontrar muchos elementos interesantes". Cuando digo: "Mérito artístico aparte", efectivamente estoy haciendo una valoración; ya estoy diciendo que desde un punto de vista cinematográfico igual no es una joya (P18-DOE-01-25').*

*[En cuanto si los alumnos me hacen una valoración de la película como obra artística], no. Yo suelo sacar de internet una sinopsis básica, siempre. Es una ficha técnica, pero no me meto en más (P19-DOE-02-10').*

*[En cuanto a si realizo una valoración de la película como obra artística], no, nunca la he realizado (P9-THE-01-22').*

*[En cuanto a si hago alguna valoración de la película como obra artística], no. Tanto no me meto porque, además, creo que no sería capaz de hacer ese análisis. Pero eso viene ya muy bien en internet, ahí viene toda la información.*

*No, no me suelo meter [a analizarla] como arte (P38-THE-01-21').*

*Yo siempre empiezo los debates preguntando qué les ha parecido la película. Si les ha gustado, si no les ha gustado, si les ha aburrido, si ha sido divertida... Artística como tal no hago. Lo que sí, a mí me importa la película en la medida en que para ti haya sido significativa, o sea, que para el alumnado haya sido significativa. Entonces, si para el alumnado ha sido divertida por ejemplo, ha sido interesante, o ha sido... yo que sé, muy estimulante, o le ha ayudado a cuestionar o a situar cosas, entonces para mí ha cumplido la función que ha tenido que cumplir (P11-01-17/18').*

Especial mención requiere un docente del departamento de DCCSS, quien realizó unos comentarios oportunos sobre el director, su predilección por un determinado género, y el marcado carácter político de la obra: *La commune* (París, 1871). Gran Bretaña, del autor Peter Watkins (2000).

Previo al visionado realizó observaciones sobre el fragmento que iban a ver, la obra a la que pertenecía, el carácter experimental de la misma, así como otros aspectos de interés para una mejor comprensión del visionado, como se puede apreciar en el siguiente comentario extraído del diario: “Es otro tipo de cine. Otro tipo de recurso. Se trata de una película en francés, subtitulada al inglés. Digamos que es un cine de carácter experimental, que lo que pretende es acudir al pasado para dar respuesta a los problemas de hoy” (diario de campo, observación, miércoles, 27 de febrero de 2013, p. 91).

Algunos alumnos consultados opinan que sería positivo poder conocer ciertos aspectos relevantes sobre la obra: características del director, premios, o críticas recibidas, ya que de esta forma pueden ayudar a una comprensión cabal de la obra, incluso algún posible sesgo que pueda tener la misma. A veces esto se puede producir de forma voluntaria o involuntaria por parte del director, o del productor, o en definitiva por los que contribuyen a su creación. Con su conocimiento se puede tener una perspectiva más amplia sobre la obra, y un elemento de crítica que, en algunos casos, puede resultar decisivo para fomentar una ciudadanía activa, participativa y crítica, pues como se ha podido comprobar a lo largo del informe, este es un objetivo planteado, explícita o implícitamente, entre aquellos profesores que hacen uso de este recurso.

*También tenemos que tener unos conocimientos previos. Estaría bien que antes de la película supiéramos algo sobre la vida del director, porque hay directores que utilizan ciertos recursos por su trayectoria o porque quieren expresarlo. Por eso, siempre es bueno tener unos conocimientos previos de lo que vamos a ver, para [que] luego exista un aprendizaje significativo (GD-P19-DOE-01-A3.21-29’).*

Cuando los profesores realizan alguna valoración, lo hacen de una forma meramente anecdótica, al hilo del debate que se realiza con posterioridad al visionado. Esto es algo comprensible, ya que si no se tiene el conocimiento de ese lenguaje, o incluso tampoco se considera que sea una alfabetización necesaria para la formación del profesorado, en consecuencia hay una exigua presencia de todo el vocabulario relacionado con la película como obra artística, como se puede reconocer en las siguientes declaraciones:

*[En cuanto a hacer una valoración de la película como obra artística] si somos realistas, en mi caso concreto, tendría que decir que efectivamente solemos mencionar estos detalles pero de una manera sistemática, diríamos casi anecdótica, en el sentido de que no tenemos suficiente formación ni vocabulario (P25-THE-01-21').*

*También se suele hacer mención a este tipo de cosas, pero por ponerles a todos una etiqueta común, es porque sea una rareza. Es decir, no es porque yo tenga el hábito de advertir que tal plano que utiliza con preferencia el director, o... No suelo hacer mención de dirección de actores o de cosas por el estilo, que son propias de la crítica cinematográfica. Entonces, lo que suele ocurrir es que uno u otro, es decir, o yo o uno de los alumnos, pone de manifiesto alguna cuestión de este tipo puramente estética o técnica, pero generalmente porque ha sido algo que ha llamado especialmente la atención (P25-THE-01-23/24').*

En el mismo sentido se han expresado varios profesores de ambos departamentos, (DOE y THE), que si bien no estimula al alumnado en ser prolíficos en este tipo de comentarios, pues tampoco forman parte de los objetivos, si que permiten esos comentarios al hilo, que no dejan de ser meramente circunstanciales.

*No suelen ser centrales. (...) Ni lo introduzco como un objetivo de aprendizaje (P25-THE-01-24/25').*

A pesar de no ser estimulados en este sentido los docentes de estos departamentos agradecen las intervenciones que se puedan realizar sobre estas cuestiones de corte estética.

*O aprovecho cuando hay algún cinéfilo, son cosas que se agradecen muchísimo pues hacen que la actividad sea más interesante. (...)Yo realmente reconozco que no incluyo un guión que incluya temas estéticos (P25-THE-01-26/27').*

Muy pocos han afirmado que suele haber entre estos grupos de alumnos de las titulaciones de educación, o incluso del campo de las ciencias sociales, alguno que realiza comentarios al respecto de estos temas.

*[En cuanto a si realizo una valoración de la película como obra artística], no, aunque salen comentarios. A veces, hay gente que ha visto "American Beauty" antes, o gente que ha visto "La lengua de las mariposas" y habla muy bien de Fernando Fernán-Gómez porque dice que ha hecho un papelón y que qué bien lo hace... Sale algunas veces, pero no lo busco (P2-THE-02-29').*

En un departamento donde tiene como objeto el arte y su didáctica, lógicamente la perspectiva cambia respecto a la apreciación de la obra artística, pues coincide en mayor medida el objeto de estudio de las asignaturas en cuestión, con el medio empleado para su tratamiento curricular, como se puede apreciar en los siguientes comentarios realizados por un profesor de Música:

*Fomenta su cultura cinéfila, o por lo menos de zarzuela: muchos de ellos no sabían nada de zarzuela (P28-DECPM-01-11').*

*[No incluyo ningún comentario sobre el lenguaje cinematográfico], no mucho, salvo: época de los años setenta, en fin, cómo se ve a los personajes con cierta estética hippie, pues les hablo un poco de la música hippie, les cuento a lo mejor la película que queda (no se la pongo pero se la cuento), les hablo a lo mejor un poco del festival de Woodstock (Jimmy Hendrix, Janis Joplin), y en fin, alguna figura. Para ellos son desconocidas, pero les meto una referencia, lo justo para que sepan un poco pero sin aburrirlos (P28-DECPM-01-21').*

En cualquier caso, cabe destacar que de los siete docentes consultados del departamento de DECPM, tres se han pronunciado en favor de este recurso, y en ninguno de los casos se utiliza la película entera, tan sólo fragmentos, o algún corto de escasos minutos. Especialmente significativo resulta este hecho en el caso de la Didáctica de la Expresión Plástica, que de tres docentes consultados tan sólo uno hace uso de cortos o spots, alegando, no sin falta de razón, que utilizar una secuencia es desvirtuar la obra artística. Sería focalizar un solo aspecto de la obra sin tener en cuenta su totalidad. En cualquier caso, los argumentos para no emplear este recurso en este departamento están desarrollados en la categoría de los *hándicaps para su uso*.

Para ir concluyendo esta categoría, y a modo de epílogo, hay que destacar que de todas las sesiones donde se ha asistido como observador, (21), tan sólo en tres ocasiones se ha producido alguna valoración de la película como obra artística. En consonancia con la presencia en los debates de apreciaciones sobre el lenguaje audiovisual, tampoco suelen aparecer comentarios sobre el director, el guión, premios recibidos, año de producción, o cualquier otro aspecto de corte estético, o simplemente cinéfilo. Tan sólo en algún momento se ha podido realizar alguna contextualización de la época histórica donde está ambientada la

película, pero de una forma meramente anecdótica y al hilo del debate sobre los contenidos objeto del mismo. De forma que esta contextualización histórica ayudaba a una mayor comprensión de los modelos pedagógicos que se estaban trabajando en clase.



*Fuente: Fotolia*

## **CAPÍTULO IX. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DIDÁCTICA**

Un elemento esencial del currículum es la evaluación, siendo esta la que permite mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Lamentablemente para los profanos en el mundo educativo la evaluación no es más que una calificación. A menudo se identifican ambos conceptos, cuando realmente, para muchos pedagogos la calificación no es más que un “mal” que hay que asumir desde el punto de vista burocrático. No menos penoso resulta el hecho de que, al igual que ocurre con el fútbol, que todo el mundo cree saber del mismo, pasa con la educación. Solo hay que recordar cómo, durante varios días, se dedicaron a opinar “periodistas expertos en todo” sobre los tristemente célebres informes PISA, (Programme for International Student Assessment). Así como la burda utilización política de estos y otros informes utilizados como instrumentos, y a menudo, como arma arrojadiza de algunos políticos y sus voceros.

En estos informes no se valora la capacidad crítica del alumnado, ni la comprensión de textos audiovisuales, o la capacidad creativa para resolver determinados problemas a los que, sin duda, se tendrán que enfrentar estos



ciudadanos del siglo XXI. Se valoran la competencia lectora, la matemática y la científica, de los alumnos y alumnas a la edad de 15 años. No es de extrañar que focalice su centro de interés en estos aspectos, pues no podemos olvidar que quien realiza estos informes es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), integrado originalmente por 20 países, aunque actualmente son 34, curiosamente los más ricos del mundo. Consultando sus objetivos cabe destacar el siguiente: el desarrollo económico y financiero de sus países miembros, así como de los asociados o en vías de desarrollo. Además de promover la expansión del comercio mundial, también se menciona la mejora del nivel de vida como un objetivo de la organización. La cuestión, como en tantas ocasiones en la vida, es dónde se pone el acento: en el libre comercio o en el desarrollo del nivel de vida. Pues la globalización ha traído consigo la deslocalización de empresas que producían en Europa, pero que indudablemente producen a un menor coste en países exento de regulación laboral.

Esto, traducido a la evaluación que realiza la organización puede denotar un enfoque tradicional de la educación, y por ende también de la evaluación que se realiza de la misma, motivo por el cual no incluye la alfabetización audiovisual, así como otras cuestiones que podrían ser relevantes en un mundo mediatizado por la imagen, y caracterizado por el cambio vertiginoso al que los ciudadanos se tienen que adaptar, y que están íntimamente relacionado con la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI).

### ***IX. 1. Fundamentación epistemológica de la evaluación de la actividad con cine***

Tanto las actividades planteadas, como los recursos empleados para trabajar los contenidos, y en definitiva, la metodología desarrollada por los departamentos de DOE y THE, están en consonancia con la evaluación que se realiza de la actividad con cine. Y todo ello se fundamenta en unos postulados que deconstruyen pieza a pieza todo el andamiaje sobre el que se edifica el currículum tradicional, anclados en unos postulados positivistas. Los



departamentos específicos de educación, esto es, que tienen como objeto de estudio la propia educación, son los que se cuestionan desde su raíz todos los elementos del currículum. Si bien es cierto que todos los departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga tienen por objeto de estudio la didáctica, no es menos cierto que hay una diferencia entre la didáctica aplicada a un área (Matemáticas, Música, Expresión Corporal, etc.), que la Didáctica General. Los departamentos de DOE y THE tienen por objeto de estudio la propia educación, la didáctica en sí misma, sin aplicarla a una materia. Resulta coherente que sean estos departamentos donde más afloren, tanto este tipo de actividades, como formas menos usuales de evaluarlas. Como es de entender, existen otros profesores de las didácticas aplicadas que realizan una crítica profunda y concienzuda sobre las mismas cuestiones. Aunque resulta especialmente llamativo por la claridad expositiva, la argumentación que en este sentido ofrece una profesora de DOE, cuando se le pregunta por la evaluación que se realiza de la actividad con cine.

*[Los objetivos que quiero alcanzar son] que [los alumnos] lean, escriban y piensen. ¿Evidencias? Pues cuando escriben algo en el blog, ya tengo como evidencia que han escrito. Y si lo que escriben en el blog hace referencia a los documentos a los que deben de hacer referencia, tengo casi evidencias de que han leído, (digo casi porque como no leen delante de mí, yo no sé si leen de verdad o no; pero eso no lo sabe nadie nunca. Igual se han ido a un párrafo y lo ha copiado tal cual) (P18-01-DOE-16').*

Para esta profesora, el discurso puede estar mejor o peor construido, y eso tiene que ver con que hayan leído, o con que tengan capacidad para relacionar las tres cosas que han leído. Y luego que piensen. Puesto que las pretensiones de la profesora son: que lean, que escriban y que piensen; actúa en consecuencia respecto a tales fines, ofreciendo lecturas que invitan a la reflexión, y solicitando textos elaborados por ellos. Se trata de que lo que se les ofrece para leer y lo que se trabaja en clase, les supongan herramientas que inviten a la reflexión.

Cuando a la misma docente se le repregunta sobre la evaluación esta es la respuesta que da:

*¿Si se han alcanzado los objetivos o no? Me gustaría pensar que sí, pero no pongo la mano en el fuego. Esa es la opinión que tengo, en general,*

*sobre la evaluación. Hay una posibilidad de saber, de una forma muy minuciosa, cosas muy concretas, concretísimas. Tan concretas, que no tienen ninguna importancia para la educación. Esto, ya me gustaría a mí ser el autor de este pensamiento, pero es, nada menos, que Stenhouse; si se puede medir, no es educativo (P18-01-DOE-18').*

Para esta profesora se pueden medir cosas concretas, pero de una profundidad educativa tan absolutamente irrelevante, o como ella lo denominó “risible”, que a un profesor no le debería merecer la pena comprobar este tipo de aprendizaje tan poco relevante. Aboga por lo que de verdad constituye transformación de sus esquemas de aprendizaje, en sus esquemas de pensamiento. Sin embargo, esta profesora afirma que a estos aprendizajes relevantes el profesor no puede llegar. Así se expresa respecto a la imposibilidad de evaluar esos contenidos relevantes:

*Y no llego yo porque sea especialmente torpe, que a lo mejor también, es que no se llega, no se puede llegar. Yo puedo comprobar si me responden con alguna frase que está incluida en algún documento y por tanto me parece que lo han leído, y a lo mejor hasta me gusta lo que dicen y por tanto me siento más satisfecho que si me dicen algo que no me gusta. Pero ni eso es evaluar ni eso es comprobar si han aprendido algo o no (P18-01-DOE-19').*

P18 profundiza en la reflexión sobre el acto de evaluar. Afirma que evaluar es hacer juicios de valor. Para qué vale algo, hasta qué punto vale algo, en qué sentido vale algo. Es por ello que niega que tenga algo que ver con tratar de comprobar aprendizajes concretos. La evaluación en el caso de los docentes debe ser más un proceso de reflexión sobre lo que ellos hacen que sobre lo que aprenden los alumnos. Sin embargo, para que ese proceso de reflexión sobre lo que se hace tenga verdadero sentido, hay que focalizar la atención en las consecuencias que tiene lo que se hace con el alumnado. En ese sentido es en el que cobra pleno significado observar lo que hacen, hablar con ellos, hacerles preguntas. Dejando a un lado el afán de medir lo que los discentes saben, hay que tener como máxima la toma de decisiones sobre lo que el docente debe hacer para que aprendan más y mejor.

*Eso no tiene nada que ver, absolutamente nada que ver, con tratar de medir cuánto han aprendido. [...] Si el primer día de clase no saben definir el currículum, o ni siquiera tienen una idea aproximada de qué es el*

*currículum, y el último día de clase sí que saben definir el currículum, ahí ha habido un proceso de aprendizaje, no cabe la menor duda. Pero un aprendizaje tan absurdo, tan baldío, tan chorra desde el punto de vista de su educación como futuros maestros, a mí no me vale la pena dedicarme a medir eso. Y en qué medida ese aprendizaje ha transformado sus modos de procesar la información o en sus modos de acudir a nuevos conceptos, interiorizarlos, etcétera, que eso sí es aprendizaje, no puedo saberlo. Puedo saber si ya, por fin, saben definir el currículum, pero en qué medida eso es aprendizaje desde un punto de vista educativo, ni idea, se me escapa a mí y a todos (P18-01-DOE-22').*

Hay profesoras como P5, P6, P18, P21 y P26, todos ellos del departamento de DOE, para quienes el sistema educativo no está configurado para favorecer el aprendizaje; está configurado para seleccionar a la gente y clasificarla. Unos para un sitio y otros para otro, que es justamente para lo que se creó hace unos dos siglos el sistema educativo público, y para tal fin sirve desde entonces. Así pues, sí que cumple su misión, como afirman algunas profesoras, aunque se equivoque en muchas ocasiones, ya que el talento puede nacer debajo de un olivo, y la mediocridad en la Universidad Pontificia de Salamanca como se colige de los comentarios de P18:

*[El sistema educativo] se equivoca a veces, y a los genios los pone entre los torpes, porque la historia está cuajada de ejemplos de ese tipo. Y a algunos torpes los encumbra: también hay magníficos ejemplos entre nuestros políticos del momento, y los economistas, y nuestros banqueros. O sea, que se equivoca. Pero en líneas generales, la selección y clasificación que hace del personal es exitosa; tiene mucho que ver con la propia procedencia social. Para eso está nuestro sistema educativo, no es para otra cosa. Y los sistemas de evaluación, de selección y de clasificación, son perfectamente coherentes con eso (P18-01-DOE-23').*

Probablemente serán muchos más profesores los que coincidan con esta reflexión, sobre el sentido teleológico del sistema educativo en la mayoría de países del mundo, y la forma de evaluación en los mismos, sin embargo no se han pronunciado al respecto por la propia naturaleza de las entrevistas. En este sentido, se hace preciso aclarar que en ningún momento se les ha formulado la pregunta sobre la finalidad del sistema educativo y la evaluación en el mismo, pero ciertamente es una opinión generalizada esta reflexión reflejada por P18, así como por otras docentes del mismo departamento que se han pronunciado de forma menos explícita, pero en consonancia con lo expuesto.

## ***IX. 2. Evaluación de la actividad***

Respecto a la evaluación que llevan a cabo los profesores de la actividad con cine, en la mayoría de ocasiones se realiza de una forma intuitiva, sin la necesidad de aplicar ningún cuestionario. El profesorado encuentra las evidencias de que se han alcanzado los objetivos planteados en la interacción con el alumnado. De esta forma, mediante las respuestas que emiten en el cine-fórum, o incluso con las preguntas que formulan los alumnos, ya ofrecen esa retroalimentación necesaria del transcurso de la actividad.

Hay profesores que evalúan la actividad doblemente, puesto que, por una parte se evalúa el hecho de haber participado en la reflexión y en el debate que se genera con posterioridad al visionado; y por otra parte, también se evalúa la elaboración de un informe de grupo. La valoración de la participación y del propio informe es variable de un curso a otro respecto al peso que se le da en la calificación total.

Pero también se consigue ese feed-back en los portafolios que entregan al final del curso, donde se consiguen evidencias del impacto que han tenido esas actividades con cine, puesto que a menudo en esas reflexiones finales afloran comentarios que tuvieron lugar en los cine-fórum.

El portafolio como instrumento de evaluación es mucho más común en los departamentos de DOE y de THE.

En los departamentos de áreas específicas, como son los de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales, Métodos de Investigación e Innovación Educativa, y el de Psicología Evolutiva y de la Educación se suele realizar una evaluación final mediante la realización de un examen, siendo la evaluación del propio examen un componente importante de la evaluación final, si bien no el único. De acuerdo con lo expresado hay que remarcar que esa evaluación final de la prueba escrita está en sintonía con una calificación final de la nota de la

asignatura, así, si se han conseguido los objetivos planteados por el docente, se entiende que la prueba escrita será satisfactoria, y por ello se traducirá en una calificación final acorde a la misma. Al menos este es el razonamiento explicado por los profesores que realizan esta prueba escrita final.

Algunos profesores afirman que todos los contenidos que son trabajados en el curso pueden ser preguntados en un examen, y se hacen preguntas sobre las reflexiones realizadas en grupo durante las actividades del cine-fórum. Tal es el caso de una asignatura impartida por alguien del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

*Por ejemplo: por qué Víctor de Aveyron como un caso concreto de un niño que ha vivido sin interacción entre humanos, tuvo dificultades para escribir lenguaje una vez pasada su adolescencia, qué había que hacer con su plasticidad. Algo sobre lo que han reflexionado, sobre lo que se ha trabajado en clase, sobre lo que se ha explicado. Tienen que poder dar cuenta de ese conocimiento que han adquirido de esa manera, viendo la película y reflexionando. Es importante que cada alumno pueda luego dar cuenta de forma individual, porque si no (...). Y su conocimiento es suyo aunque lo haya construido socialmente (P7-PEE-01-11').*

En el citado departamento suelen tener estructurado un porcentaje para todos los trabajos que se realizan en cada asignatura, donde esta actividad con cine sería una más.

*A cada curso solemos otorgarle un peso diferente según el sistema de evaluación que elijamos (...), pues todas las actividades... llamémosle prácticas con aplicación de la teoría, (...) tiene mínimo un treinta por ciento de peso en la nota de la asignatura, pero esta es una más entre otras actividades de esta naturaleza (P7-PEE-01-13').*

Por otra parte, la mayor de las evidencias se encuentran, como apuntaba más arriba, en la calidad de las respuestas, ya sean estas escritas u orales, en el transcurso del cine-fórum.

*Cuando luego se les hace una pregunta en la que tienen que dar cuenta individual de cómo han comprendido estos conceptos, y en la calidad de esas respuestas se puede comprobar si realmente esa reflexión les ha llevado a un conocimiento...pues maduro y argumentado sobre las cuestiones que son trabajadas. En la forma en que responden luego a las preguntas que se les hace sobre estas cuestiones, ahí es donde se pone de manifiesto si realmente ese conocimiento que se ha construido socialmente*

*ha pasado a ser suyo, y por tanto pueden dar cuenta de ello en cualquier situación profesional o...o de evaluación (P7-PEE-01-13').*

En los departamentos de DOE y THE, la evaluación de la actividad se realiza mediante la observación de las respuestas en el cine-fórum, pero no es una práctica habitual que se realicen exámenes a modo de evaluación sumativa o final, como sí ocurre en otros departamentos.

También se da el caso que, al finalizar el cine-fórum, se realiza una puesta en común entre todos, en forma de evaluación sobre el contenido del debate.

*Al finalizar (...) el debate de la película en cuestión invito a hacer una evaluación y auto-evaluación. Otras veces sugiero que escriban media página exponiendo los núcleos generadores y los satélites que los explican. Otras veces terminamos haciendo una evaluación verbo-icónica sirviéndonos del encerado. Otras realizando entre todos El panel de papel, Mapas conceptuales... (P13-DOE).*

De igual forma, y dentro del mismo departamento, además de las observaciones realizadas durante los debates, e incluso la puesta en común de la actividad, para conocer con sinceridad el parecer de los discentes respecto a las actividades realizadas, hay profesores que proponen una serie de preguntas que contestan de forma anónima, como así lo demuestra el siguiente párrafo:

*[Sobre la propia actividad] específica, no realizo [evaluación]. Lo que sí hay es una actividad final de evaluación del alumnado anónima de la asignatura, y ahí, una de las cuestiones que les planteo es qué te ha gustado más, qué te ha aportado más en la asignatura. Entonces, hay gente que entra en análisis de contenido, o en análisis metodológico. Entonces, la gente que entra en el análisis metodológico, valoran extremadamente las actividades y los trabajos aunque tengan bastante carga de trabajo, pero que son visiones más cálidas, más de acercamiento a la realidad, a las personas. Y el cine es una actividad que se valora; las actividades con cine y de la biografía, son de actividades que se valoran [de forma muy positiva] (P19-DOE-02-19').*

El alumnado no cree acertado que se califiquen actividades como los debates. Algunos están convencidos de que la dinámica evaluativa del portafolio es la mejor, unido, cómo no, a otras actividades que se evalúan por parte del profesor. De esta forma les ofrece una mayor autonomía, y se sienten

protagonistas de su propio aprendizaje, como se puede observar en el siguiente comentario realizado por una alumna:

*Yo pienso que es de las asignaturas en las que más trabajamos, porque es un papel totalmente activo. Yo construyo sobre mi propio aprendizaje, sobre donde quiero llegar, sobre qué hay que indagar que me ha llamado la atención, y a partir de ello voy a ir construyendo, reflexionando y trabajando (A1-P5 y P6-DOE-51').*

Entre las otras actividades que suelen tener una retroalimentación inmediata para docentes y discentes están las presentaciones de trabajos. Donde hay asignaturas en las que se permiten exponer los trabajos en formatos audiovisuales, sobre todo en los departamentos de DOE y THE.

Y otra herramienta donde el *feed-back* se produce, si bien no de una forma tan inmediata como en los debates, o exposiciones, pero sí de una forma reflexiva y constructiva, es a través de la wiki. A veces se producen foros virtuales sobre los propios debates de las películas, aunque otras veces son actividades más dirigidas, como la realización de determinadas tareas.

*Nosotros tenemos que entregar un trabajo grupal a través de la wiki. Entonces, ese trabajo ellos lo van evaluando, evalúan nuestras intervenciones en la wiki, evalúan pues si hemos aportado conocimientos a una parte de la plataforma, que es para engrosar un glosario de términos y añadir terminología. Entonces todo eso se va evaluando. Pero esta última parte es como un poco dar una visión, en unos diez minutos, de qué ha sido para nosotros el conocimiento de la asignatura. Entonces lo podemos hacer de una forma totalmente a nuestra elección, y me imagino que bueno, que no se van a basar en una nota estricta. Conociéndolos, creo que va a ser algo que van a valorar el trabajo que hay de trasfondo, la creatividad, qué hemos aportado, la innovación... creo que eso es lo que va a primar en ellos (A1-P5 y P6-DOE-51').*

Esta misma discente desearía que esos contenidos que se han trabajado mediante la proyección de películas como *La educación prohibida* (2012), y los debates generados sobre las mismas, lo pudieran vivir en las prácticas que realizan en los centros.

*Con esta misma película, pues quizá... pienso que a lo mejor se podría también contrastar de alguna forma en el trabajo que vamos a hacer, por ejemplo en el prácticum. Ver qué realidad educativa nos comenta la profesora con la que vamos a trabajar en el prácticum. Ver un poco eh...*



*estos temas cómo los enfoca esta persona que vamos a tener en nuestro primer prácticum, y que vamos a estar trabajando con ella, a ver qué orientaciones nos puede dar ella sobre la realidad educativa con los pequeños (A1-P5 y P6-DOE-52').*

De igual forma reclama esta alumna, que sean los profesores que les tutelan durante el transcurso del prácticum, los que les indiquen sobre las posibilidades de poner en práctica esa perspectiva de educación constructivista que se aprecia en el visionado, no sólo de este filme, sino de otros muchos de los que el profesorado de los departamentos citados suelen hacer uso para el trabajo de los contenidos de sus asignaturas.

*Y que fuese un poco también la misma profesora del prácticum la que también, mediante estos ejemplos que vemos y demás, la que también nos pudiera ella aconsejar o promover cómo ve la gestión en el trabajo diario del docente, y qué días ve ella que ahora mismo son más factibles, o por cuál el profesorado está un poco más ceñido... y sería eso, sería a lo mejor un poco contrastar el trabajo de la película y la reflexión que hemos hecho, pues contrastarla en cuanto a la labor que vamos a hacer con la profesora que tenemos en el prácticum. Que nos ponga ella también un poco el conocimiento sobre esa realidad, que nosotros la vamos a vivir en este primer prácticum directamente en las aulas. Entonces es un poco qué visión ella nos transmite también sobre estos temas que nos plantea la película (A1-P5 y P6-DOE-53').*

La evaluación en los departamentos de DOE y THE suelen ser procesos de reflexión, donde el alumnado expresa en un ensayo o en un portafolio, aspectos relacionados con su aprendizaje respecto a la asignatura en cuestión, y con la posibilidad de ir más allá de los contenidos tratados. Se trataría de un proceso de metacognición.

*Una reflexión sobre el proceso de aprendizaje y de pensar en la experiencia en su totalidad, y en los contenidos en los que hemos estado trabajando, y (...) que desarrollen: ¿y tú qué has aprendido con esto? ¿Y cómo lo has aprendido? ¿Y en relación con qué? ¿Qué te hace pensar? (P10-01-DOE-61').*

Siendo las siguientes las pautas que se les da al alumnado para la realización del mismo:

*Lo que tienen que hacer es una reflexión sobre el proceso de aprendizaje. La reflexión sobre el proceso de aprendizaje la organizarás en un texto que tomará como base lo que has leído pensado, debatido y*



*escuchado a lo largo del cuatrimestre. A partir de ello, plantéate: ¿Qué he aprendido? ¿Qué significa para mí lo que he conocido, pensado o escuchado? ¿Qué ideas he fortalecido? ¿Cuáles he cuestionado? ¿Qué conceptos me han resultado más clarificadores o me han suscitado dudas? ¿Qué preguntas he respondido? ¿Qué preguntas nuevas me he planteado? ¿Qué dudas he resuelto y qué otras han surgido? ¿Qué relaciones he encontrado con mi realidad? ¿Qué utilidad y sentido tienen para mí? (P10-01-DOE-61').*

Al ser la reflexión una tarea abierta, y a veces desconcertante para aquellos alumnos de nuevo ingreso, y que por lo tanto no están familiarizados con esta forma de evaluación final que tanto se estila en los mencionados departamentos, el profesorado se ve obligado a explicar las indicaciones que sirvan de orientación para la realización de este instrumento de evaluación.

*Les doy unas indicaciones que les orienta. ¿Qué tienes que tener en cuenta? Pues todo lo que hemos trabajado: los textos que han leído, los textos que han escrito, el libro que han leído, las visitas, las entrevistas que les he realizado, y todas las actividades que hemos hecho.*

*Posible formato: los que quieran, pueden ser frases significativas, pueden ser imágenes, pueden ser ejemplos de situaciones reales que les sirvan como punto de referencia para pensar... (P10-01-DOE-62').*

El alumnado se suele preguntar ¿Cómo empiezo? ¿Cómo articulo esto? Los profesores que proponen este tipo de tareas finales suelen mostrar flexibilidad en cuanto al formato, no marcando excesivas pautas. Por ejemplo el alumnado puede realzar ese ensayo en torno a una idea central.

*Pues bueno, para mí, la idea central en torno a la que todo lo que hemos estado haciendo cobra sentido, pues es la de que los profesores son personas completas. Eso desarróllalo: ¿qué quiere decir eso? Y en relación con qué lo ha pensado, ¿qué textos te han hecho pensar sobre eso? ¿Qué preguntas te has planteado?*

*Otros pueden ser: [...] la manera que tengo de darle sentido a lo que he ido aprendiendo, [...] seleccionar cinco frases que para mí son las que condensan lo que ha sido lo más relevante. Y ahora, a partir de esas frases, [...] explico lo que significan, qué relación tienen, qué conceptos hay ahí detrás... (P10-01-DOE-63').*

Es en estos ensayos, o como apuntaba anteriormente, en el portafolio, donde aparecen las referencias a las actividades, y entre ellas, al cine-fórum de la película. En estos trabajos finales cada cual incluye lo que estima oportuno,

teniendo en cuenta las indicaciones hechas por el docente de la asignatura. Grosso modo constaría de: un título, organizado en epígrafes, y con las referencias oportunas sobre los textos que a cada uno le hayan podido ayudar a elaborarlo.

A veces el profesorado puede mostrar algún ejemplo de estos ensayos realizado por los alumnos en cursos pasados. Se muestran en clase para que les sirva de orientación.

Por otra parte, también se está pidiendo por parte de algunas profesoras del departamento de DOE, que sean originales en la presentación de esos ensayos que tienen que realizar al final del cuatrimestre.

*Les estamos pidiendo que sean también más creativos, o sea, la forma de entregar ese trabajo que no sea un trabajo convencional escrito con su índice y todo su desarrollo, sino que intenten buscar formas alternativas también de presentar el trabajo (...) Que sea un poco alternativa. ¿Por qué? Porque la sociedad en este momento no tiene una linealidad en los discursos como sería con el texto escrito, sino que es mucho más holística, mucho más compleja, y que lo que están estudiando responde a esa idea de complejidad. Por lo tanto, que busquen un modo de representar la complejidad. Y la linealidad de un texto escrito, no es muchas veces el mejor modo de representar la complejidad, salvo que busquen ya alternativas como: tipo clasificar un texto, o cosas por el estilo. Es decir, que no puedes construir un texto con un índice que es lineal que va desde la A hasta la Z, sino que puedan buscar textos que se van construyendo de acuerdo al lector. Entonces esto significa construir hipertextos, ¿no? Es decir, conexiones con otros aspectos que uno puede ir ligando y leyendo (...). Un poco como hizo Cortázar en "Rayuela", ¿no? pero que él hacía un plan de lectura, pero que ellos construyan como una especie de hipertexto de este tipo, cosa que ahora es fácil con la tecnología que tenemos. O bien quiero que lo presenten con otras estrategias: vídeos, no sé... (P6-01-DOE-30').*

En otros departamentos también hay docentes que están imbuidos por el paradigma del constructivismo, y plantean propuestas evaluativas basadas en instrumentos próximos a los expuestos, y que son característicos de los departamentos de DOE y THE. Paralelamente al uso de este tipo de recursos está una forma de evaluar acorde al paradigma bajo el que se encuentran influidos.

*Yo no reviso tanto los objetivos que me he marcado. A mí me da igual que lleguen o no lleguen. Si yo veo que ha habido una calidad en el proceso de construcción del conocimiento que han hecho, no tiene que llegar todo a todos. Si les ha servido para algo, fenomenal (P20-01-DCCSS-62').*

A veces, la calidad del trabajo no está tan ligada a los objetivos que el docente se ha marcado. Estos educadores plantean la posibilidad de que el alumnado pueda realizar otro aprendizaje que no se ha tenido en cuenta en los objetivos planteados, pero que pueden resultar fructíferos para el discente. Entonces cabría preguntarse: ¿por qué no reconocerlo?

*Es que, en tres objetivos, tú no puedes reducir lo que alguien puede aprender. A veces, aprendo yo de lo que ellos han hecho, y digo: pues no me había percatado de que podrían haber hecho esto y mira, este grupo o esta persona en concreto, mira la calidad de lo que me ha presentado, y las reflexiones que me ha hecho, y el trabajo de documentación que ha hecho, y la propuesta tan brillante que he visto aquí. Por eso, pongo los objetivos limitados. Marcar pautas de trabajo muy cerradas también limita, porque te lees cuarenta trabajos iguales (P20-01-DCCSS-62/63').*

A modo de epílogo se puede afirmar que las declaraciones anteriores evidencian el cuestionamiento radical y último que se realiza de los elementos del currículum en los departamentos de DOE y THE, así como de otros profesores de otros departamentos. Desde los objetivos que se plantean, que son menos concretos que en los que se plantean en las áreas específicas: por ejemplo en la expresión corporal, conocer juegos tradicionales de España. O en otra área: distinguir entre cantar en directo o en diferido. Sin embargo, y como se ha podido comprobar, los objetivos en los mencionados departamentos tienen que ver más con un proceso de reflexión sobre cómo han aprendido en cada una de las asignaturas, planteando cuestiones sobre los cimientos de la propia educación: qué objetivos deben ser planteados en la educación, qué contenidos merecen ser trabajados, qué supone un aprendizaje relevante, mediante qué recurso y con qué metodología deberían ser abordados esos objetivos.

Se puede apreciar una línea coherente entre los objetivos planteados en las asignaturas que emplean el cine como una de sus actividades, los contenidos abordados mediante este recurso, la metodología utilizada, y cómo no podía ser

de otra forma, la evaluación que se realiza de la misma. Teniendo que ver todo ello con un cuestionamiento profundo de lo que significa Educación.



*Fuente: Veer Fancy*

## **CAPÍTULO X. EL DECANATO COMO DINAMIZADOR DE SU USO**

El Decanato es el máximo órgano de gobierno de la Facultad, lo que significa que ejerce el poder administrativo, aunque en última instancia, tal y como ocurre en las instituciones democráticas, este resida en los miembros que componen la comunidad educativa. Sin embargo, en ocasiones, tal y como ocurre en algunos parlamentos, el ejercicio del poder se lleva a cabo de espaldas a las necesidades e intereses de la ciudadanía, y los que ostentan el poder están más preocupados en el nepotismo que en las mayorías a las que deberían representar. De lo contrario no se podría explicar que los ciudadanos españoles tengan que pagar unas de las tarifas eléctricas más altas del mundo, al tiempo que los sueldos se posicionan a la cola del mundo occidental, y que paralelamente, los directivos de estas compañías eléctricas cobren los sueldos más altos del mundo. Ni que decir tiene que en todos estos hechos tiene mucho que ver las tristemente célebres puertas giratorias, a las que algunos políticos nos tienen acostumbrados.

Esta Facultad se sitúa en las antípodas de esas prácticas antidemocráticas,

ya que uno de los sellos de identidad del actual equipo decanal, desde 2008 hasta la fecha, es la política de puertas abiertas a todo aquel que llegue con propuestas enriquecedoras para el colectivo.

En consonancia con esta predisposición a la acción, y esa actitud abierta, dialogante y democrática, también desde el equipo de gobierno han dinamizado el uso del cine en este centro de estudios. Algo contrastable cuando se observa cómo en los últimos inicios de curso se llevan a cabo las denominadas “semana cero” para el alumnado de nuevo ingreso, y en la que se proyecta alguna película específica para cada titulación. Se trata de una actividad con cine donde el debate posterior a la película es muy enriquecedor.

Esta actividad cumple otra misión, por lo que resulta doblemente constructiva, ya que, además de indagar en los aspectos propios de las titulaciones que el alumnado va cursar, también sirve de motivación, y de introspección sobre la vocación que se tiene para el ejercicio de esta profesión.

Por otra parte, y respecto a la alfabetización audiovisual redactada en páginas anteriores de este informe, concretamente en la categoría siete se apuntaban el parecer del Decano respecto a la infraestructura mediática que este órgano ejecutivo ha potenciado.

*Yo creo que el Decanato fundamentalmente, exclusivamente, está para dotar de recursos y para ponerse al servicio de los profesionales y del alumnado con ideas, con buenas ideas. No para imponer ideas, sino para animar y potenciar las buenas ideas que surjan (Decano-01-18').*

De acuerdo con ello, hay que advertir que todas las buenas ideas, viniesen de donde viniesen, han sido recibidas y potenciadas desde el equipo decanal, como se puede apreciar en las siguientes palabras de otro miembro del mismo:

*Entendemos que la comunidad educativa de la Facultad, precisamente por el hecho de ser una Facultad de Educación, debe dar y proyectar educación, y entendemos que es un escenario y un espacio privilegiado para mostrar y para proponer espacios culturales, que a la vez sean espacios culturales educativos para y por la cultura. Desde ahí, el vicedecanato se ha movido bastante en relación a los ejes que entendemos que llegan más a la comunidad, como pueden ser el cine, fotografía y teatro. (...) Tanto el cine como las obras de teatro, se han podido ofrecer*

*gracias a la colaboración de la asociación de compañías independientes malagueñas. El programa ha estado consensuado con nosotros. Hemos llegado a ese acuerdo, y hemos intentado en la medida de lo posible que ellos propongan esa opción cultural y yo, desde la difusión y desde todo lo que tiene que ver con la reserva de espacio, etcétera, procurar que la Facultad y la comunidad alumnado-profesorado, personal administrativo y la gente de fuera que quisiera venir, pudiera disfrutar de ese programa cultural de cine y de teatro (P48-VC-01-01/02').*

La colaboración ha ido desde facilitar espacios, material, instrumentos, pero también algo no menos importante que toda la logística, como de facto es la difusión de estas actividades culturales y educativas.

*Desde el Decanato, lo que hicimos fue facilitarles la difusión a través de la página web, de las redes sociales, y si no encuentran el espacio, ponerlos (P49-VA-01-01').*

Son muchos los profesores que reconocen la actitud proactiva y colaboradora que caracteriza a aquellos que están llevando a cabo esta labor ejecutiva, que ejercen el cargo desde la humildad que ofrece la amplitud de miras y la generosidad de ánimo.

*Vino el director, se hizo ahí todo un debate con la película, fue bastante interesante. Y alguna más se ha hecho. O sea, que en ese sentido me parece que el Decanato está...bastante abierto, y hay algunos vínculos creados con alguna gente, con asociaciones (P6-DOE-01-31').*

De igual forma cabe afirmar que han sido muchas las colaboraciones que ha podido ofrecer el equipo decanal, si bien es cierto que no siempre con el mismo éxito. Ha habido actividades culturales basadas en la proyección de una película y su posterior cine-fórum donde han asistido quince personas. Lo cual denota una falta de interés por parte del alumnado en esta y otras actividades culturales, bien por falta de tiempo como algunos alumnos han apuntado, bien porque esas actividades no han resultado lo suficientemente sugerentes para ellos, como se ha justificado por parte de la citada vicedecana, en un acto de autocrítica frecuente en este equipo decanal.

En cualquier caso, aunque haya un epígrafe dedicado al decanato como dinamizador del uso del cine en este centro de estudios, hay que tener presente que a lo largo de todo el informe hay continuas referencias al papel de este

equipo de gobierno como apoyo a las actividades culturales, y concretamente a aquellas que conciernen a esta investigación: las actividades con cine. Y no sólo como actividad cultural, sino también esa faceta que tiene el cine como actividad propiamente educadora y formativa.

En el siguiente epígrafe se puede apreciar cómo el alumnado encuentra un gran apoyo en el equipo decanal, de forma que cuando algunos alumnos han solicitado ayuda de cualquier índole para desarrollar una actividad cinematográfica, este equipo se ha puesto a disposición de los solicitantes, como también ha ocurrido con otras actividades culturales que ha desarrollado el alumnado o el profesorado.





*Fuente: Veer Fancy*

## **CAPÍTULO XI. EL ALUMNADO COMO DINAMIZADOR DE SU USO**

El alumnado es el gran protagonista de la educación, pues todo se hace para su formación. Desde la organización estructural de los espacios físicos hasta el resto de aspectos burocráticos, que en última instancia tienen como finalidad el desarrollo de los estudiantes. Cuestión distinta es qué se entiende por educación, o qué se entiende por el desarrollo de los educandos. Dependiendo dónde se ponga el acento se trabaja desde un paradigma u otro, y con ello desde perspectivas que se traducen en profundos cambios en cada uno de los elementos del currículum.

El positivismo sitúa al alumno como receptor del conocimiento que son “vertidos” por el docente. Por decirlo metafóricamente los docentes son la fuente desde la que los receptores beben. El papel de cada uno está claramente definido. Este sería el paradigma tradicional, vigente a lo largo de siglos, y con una presencia importante en el sistema educativo. Sin embargo, cada día ganan más adeptos, y por ello se impone con más fuerza, los docentes que ponen en juego estrategias de E-A que sitúan al alumnado con un papel protagonista. Se

trata de estrategias desarrolladas al amparo del paradigma constructivista. Estas estrategias son más frecuentes en esta Facultad que en otras, pues el investigador ha tenido la oportunidad de vivir el papel de alumno en tres facultades distintas.

Esta categoría que hace alusión al papel dinamizador del alumnado, no se refiere al papel que asume el discente en las actividades que han girado en torno a la proyección de una película o un fragmento de la misma, pues este extremo ya quedó reflejado como subcategoría cuando se escudriñó todo lo relativo a la categoría que llevaba por título “metodología”.

Se ha podido percibir que, más allá de los debates, o de los eventuales trabajos escritos, individuales o grupales, que se realizan sobre una película, una parte del alumnado está especialmente sensibilizado con llevar a la práctica la estrecha relación que existe entre el cine y la formación. Por ello realizan propuestas de actividades que giran en torno al uso de películas en el desarrollo de su educación.

Un primer aspecto destacable en esta categoría es el relativo a las propuestas que realizan algunos educandos a los educadores, sobre la pertinencia de utilizar alguna película para trabajar determinados contenidos propios de la asignatura en cuestión.

*Muchas veces, el alumnado también nos aporta el recurso, porque sabe que trabajamos el cine. En mi clase, por ejemplo, hay muchos recursos que son aportados por las alumnas. Entonces, al año siguiente se usa para la siguiente clase (P36-DOE-01-04’).*

Si bien hay que decir que, también en este aspecto, hay una relación directa entre los docentes que utilizan cine en sus clases, con el papel que asumen los discentes en el desarrollo de estas actividades, así como de otras. En este aspecto hay que destacar que, los departamentos de DOE y THE, son los que en mayor medida tienen en cuenta las propuestas de los alumnos, en cuanto a la proyección de películas en clase se refiere.

*Si ellos tienen un libro o una película que encaja en la propuesta de la materia y que quieren analizarlo con el grupo y demás, sin problema; al*

*contrario, mejor. La cosa es abrir un poco el abanico para que ellos también puedan partir de sus intereses, tanto de contenido como de las películas (P19-DOE-01-33').*

Para esta docente los educandos quedan también con una luz ante el cine comercial que va surgiendo con el transcurso del curso. Estableciéndose un hilo conductor entre el alumnado y la asignatura, que permite que los nuevos estrenos sean percibidos desde una actitud crítica. De igual forma, a lo largo del tiempo sigue existiendo una conexión entre profesor y alumno gracias a la impronta del docente. Traduciéndose esta relación en una retroalimentación continuada que enriquece a todos.

*Aquí, por ejemplo, una alumna me trajo multitud de películas vinculadas a situaciones de exclusión social. Entonces, cada vez que se encontraba una película, [me la traía]. Por ejemplo, "El diario de Noa", "Million Dollar Baby", "Ni uno menos", "Yo soy Sam". Estas son películas de gente [alumnos]. Y en el foro del campus virtual, casi siempre, una vez que hemos trabajado con cine, se abre un foro en el que la gente va volcando películas que se van encontrando y que tienen algún vínculo con la exclusión social (P19-DOE-01-30/31').*

Hay profesores que permiten y agraden las sugerencias del alumnado, puesto que estas propuestas son atingentes respecto a los contenidos que se pretenden dar. Estas propuestas cuentan con un valor añadido, y es que entran dentro de los gustos de quienes la realizan. Desde esta perspectiva, los alumnos y alumnas suelen acertar en sus elecciones desde ambas ópticas: la relación con los contenidos y la estética del recurso.

*[El alumno tiene un papel en la elección de ciertas películas o documentales] absolutamente protagonista. Cuando son cosas de este tipo, yo sin creer que tenga un especial mérito, ni que signifique un riesgo muy importante, porque generalmente cuando los chicos han hecho la reflexión de "aquí yo creo que podría aportar esto", generalmente aciertan, probablemente más que yo incluso, porque están en el gusto de su generación. Y luego yo creo, además, se responsabilizan de tal manera que suelen darle un tratamiento incluso a veces muy formal (P25-THE-01-46').*

Otras docentes afirman que el alumnado de nuevo ingreso no suele tener criterio para formular proposiciones de películas que estén relacionados con los contenidos que se trabajan. Sin embargo, los alumnos de cursos más avanzados tienen un bagaje conceptual que les permite discernir la idoneidad de películas

para el desarrollo de algunas temáticas. Por lo que la misma profesora reconoce la diferencia entre las aportaciones de alumnos de cursos iniciales o de cursos finales.

*[En cuanto a si los alumnos proponen alguna vez películas], no. Tampoco suelen tener criterio para decir esta puede servir o esta no puede servir. A lo mejor, cuando están en tercero o cuarto, pues sí tendrán un criterio más sólido para elegir ellos, pero ahora mismo no (P17-DOE-01-50').*

En otros departamentos también suelen implicarse los alumnos en la realización de material audiovisual, tal es el caso del departamento de DECPM, donde se les ofrece la posibilidad de realizar proyectos de temática libre a través del lenguaje audiovisual.

*Que hagamos vídeos o hagamos otro tipo de material, depende de lo que decida el alumnado; a mí me da igual. A mí lo que me interesa, es que conozcan el lenguaje visual, que lo sepan utilizar, que sean espectadoras y espectadores críticos, que puedan decidir (P43-DEP-15').*

*Normalmente ni siquiera propongo las actividades; las eligen los grupos. Suelo trabajar por proyectos, entonces el grupo decide qué crea (P43-DEP-18').*

No resulta tan destacable el hecho de que en las didácticas específicas que giran en torno al arte, como pueden ser la Didáctica de la Expresión Plástica o la Didáctica de la Expresión Musical se permita el empleo de formato audiovisual para la realización de trabajos, de hecho es algo deseable y que habría que potenciar. Huelga destacar que este formato permite la posibilidad de incluir el factor musical como elemento determinante, unido a la imagen, en cuya importancia no hay que redundar.

Más usual resulta que este mismo formato audiovisual se permite y se potencia en departamentos cuya temática es la educación, la justificación a ello se puede encontrar en la categoría que abordaba la alfabetización audiovisual.

*Estoy convencido de que el lenguaje audiovisual se impone, porque además, mejora con mucho los informes planos unidireccionales que suponen los informes escritos. Es decir: yo veo el informe escrito como un informe plano, con un punto de partida y otro de llegada, donde tienes que ir organizando de una forma lineal las ideas, mientras que un informe*

*audiovisual, te abre a perspectivas diferentes, es un informe en tres dimensiones (P21-DOE-01-00').*

Amparados por el buen clima de aula reinante en las sesiones, y por el espíritu abierto a nuevas estrategias que caracterizan a un buen número de profesores, muchos de estos educadores se encuentran con peticiones de alumnos en los que demandan la posibilidad de expresar todos sus trabajos con un discurso audiovisual.

*Ahora tengo un alumno en primaria que todas las cosas que yo les pido por escrito él las hace en audiovisual. Y me ha pedido permiso (P19-DOE-02-13').*

Muy interesante a este respecto resulta la promoción de la actividad con cine por parte del Consejo de Estudiantes. En este caso, un alumno miembro del mismo, reconoce que desde el equipo decanal se recibió el impulso necesario para hacer del cine una actividad cultural durante varios meses.

*Es cierto que a través del vicedecanato de Cultura, a través del vicedecanato de alumnados, los alumnos pertenecientes al Consejo de Estudiantes movemos muchas actividades culturales, y en una de ellas hicimos un ciclo de cine en marzo, abril y mayo de este curso [2012-2013].*

*La verdad es que el ciclo de cine se hizo con la ayuda de la Facultad, tanto con los dos vicedecanatos que he mencionado anteriormente, y con la sala Espacio, que está aquí al lado y nos prestó sus instalaciones, sus equipos y sus personas, para formar este ciclo de cine (A-CCE-01-01').*

El Vicedecano de Alumnado reconoce que a iniciativa del alumnado, las propuestas que realizan no son muy frecuentes, al igual que no existe una estabilidad en el tiempo. Sin embargo sí que existe de manera esporádica propuestas del alumnado en relación a la proyección de determinadas películas. Las temáticas de las mismas están relacionadas, o bien con una asignatura en concreto, o bien con la educación en general.

*Por otro lado, el consejo de estudiantes sí que hace en ocasiones, en ocasión de la semana cultural por ejemplo que organiza, sí suele haber dentro de ese programa siempre alguna proyección de una película con un debate posterior, un foro que se abre (P49-VA-01-02').*

*Ejemplo que tenemos este año, es el de la proyección de la película "Waiting for Superman", que fue propuesto por un grupo de alumnos, y*

*ellos mismos buscaron el espacio y buscaron también a un profesor que moderara el debate posterior. Hicieron también ellos la publicidad (P49-VA-01-12-00').*

Por otro lado, existe una diferencia abismal entre la participación del alumnado en actividades culturales y/o educativas cuando las mismas están insertas en el marco de una asignatura, y en la que el profesor incide en el hecho de que será evaluado, respecto a aquellas otras actividades que, aun siendo promovidas por algunos alumnos, la asistencia a las mismas es muy escasa, menos de quince personas en una de las pocas organizadas durante el año académico investigado, como han corroborado los propios organizadores.

*En cuanto a la participación de alumnos en este tipo de actos, cuando está integrado dentro de una asignatura, la participación es total, y además los alumnos creo que lo agradecen, que es algo que se sale un poco del guión habitual de las asignaturas, y además es algo que le ven el sentido. Cuando se registra fuera del entorno de una asignatura, del marco de una asignatura, como una actividad independiente (por ejemplo la semana cultural o el ciclo de cine que organiza el vicedecanato de cultura) la participación es limitada, tanto en películas o proyecciones de este tipo, como en cualquier otro evento cultural o incluso reivindicativo que se proponga (P49-VA-01-02/03').*

Teniendo en cuenta que se trataba de una actividad abierta a toda la comunidad educativa, y que por ello cualquier persona podía asistir, se puede afirmar que la participación fue muy escasa. Cuando ha sido interpelado al respecto algún miembro del equipo decanal las razones esgrimidas apuntan en varias direcciones.

*[En cuanto a por qué creo que se da la desidia a la hora de participar en actividades que se salen del marco de las asignaturas], creo que es así como los hemos educado. (...) ¿Esto entra para nota? No. ¿Esto entra para examen? ¿Esto se evalúa? No. Entonces, desconectan y se dedican a otra cosa (P49-VA-01-02/03').*

Otra de las razones que apunta el mismo Vicedecano es el volumen de trabajo que tienen, con lo que se ven obligados a seleccionar, y lógicamente en esa selección va a primar aquello que le reporta un beneficio en la calificación de las asignaturas.



*Porque no pueden con todo, y digamos que filtran aquello que no es relevante para su calificación académica (aunque sí es importante para su formación). En otras ocasiones, pues porque existen muchas otras actividades alternativas, (y más en la edad que tienen), para hacer de manera voluntaria en caso de que sea una actividad voluntaria, no obligatoria, y tienen una oferta extraordinaria en esas edades. (...) De todas formas, yo creo que es un aprendizaje que viene ya desde el instituto, desde secundaria vienen ya con ese chip, de que lo que no entra, pues... salvo honrosas excepciones: hay personas que valoran que es importante para su formación, para su futuro profesional. Lo hacen estudiantes realmente más maduros, más vocacionales. Pero no significa que el resto no sean vocacionales (P49-VA-01-04/05').*

Esta opinión es corroborada por un miembro del consejo de estudiante, pero también fuera de grabadora ha sido expresada por varios docentes. En una de las ocasiones se ha mantenido un diálogo de más de una hora con un profesor próximo a la jubilación, quien sorprendentemente no ha querido conceder una entrevista grabada, aun siendo anónima. A menudo las declaraciones fuera de grabadora han sido más contundentes que las expresadas fuera de ella. En cualquier caso, son muchos los profesores que han reconocido esa falta de participación del alumnado en actividades que no les reporte un beneficio en las notas.

*Esa falta de valores se está viendo en el actual alumnado universitario. Cuando un profesor te comenta que un alumno viene a por la nota y se va, no está diciendo una mentira está diciendo una verdad como un templo (A-CCE-01-25').*

*Se iba a visionar una tercera película, pero como ya era mayo y empezaron a haber exámenes, presentaciones, tesis y todo lo que conlleva junio, se canceló la última visualización (A-CCE-01-01').*

Para concluir esta categoría se podría reflexionar también sobre la formación integral del alumnado más allá de la ambicionada nota. Esto es algo en lo que coinciden muchos docentes, y en lo que insisten en remarcar a su alumnado. Por otro lado, para que concedan becas de toda índole se exigen notas, y este extremo, lejos de atenuarse se está agravando con la nueva normativa. El alumnado no es ajeno a esta realidad, necesitan conseguir las notas para seguir estudiando, unos para acceder a la Universidad, otros que ya están en ella saben que si no alcanzan un buen expediente no optarán a un

postgrado, y por último todos los alumnos pretenden lograr al ansiado puesto de trabajo. Por ello, el alumnado se encuentra con el discurso ideal del placer de aprender y formarse, más allá de la dictadura de las notas, pero por otro lado reconoce que la realidad va por otros derroteros menos amables, a la par que mucho más felino en cuanto a la competitividad en la que está instalada todo el sistema desde sus cimientos. Más grave aún resulta que las alternativas al sistema mencionado no sean tenidas en cuenta por nuestros representantes.

Todo ello hace que de los más de 4000 alumnos y los centenares de profesores, y demás miembros de la comunidad educativa, a algunas sesiones culturales asistan menos de 15 personas.

A pesar de todo, el alumnado se muestra partidario de insertar estas actividades en el marco del currículum de cada asignatura.

Como se ha podido comprobar, el alumnado realiza propuestas al profesorado, tanto para realizar trabajos audiovisuales, como para visionar películas. Pero para que esas actividades tengan éxito tienen que estar dentro del marco de una asignatura. En este sentido se han expresado varios miembros del equipo decanal, así como otros profesores y alumnos.





*Fuente: Deposit Photos*

## **CAPÍTULO XII. LA INFRAESTRUCTURA MEDIÁTICA DISPONIBLE PARA EL USO Y LA CREACIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES**

Un aspecto fundamental para el uso de este recurso didáctico es la infraestructura que se necesita para su empleo. Hace unos años existían más dificultades para el trabajo con esta herramienta, pero desde hace unos años existe una infraestructura en cada aula que permite el acceso a estos recursos audiovisuales con una buena calidad. Además existen distintas infraestructuras que permiten un buen uso de este recurso, desde la filmoteca de algún departamento, pasando por una videoteca de la biblioteca, hasta llegar a dos espacios que emulan las salas de cine comercial, la sala de grados y el salón de actos.

### ***XII. 1. La filmoteca de departamento***

No se ha tenido constancia de la existencia de filmotecas en los departamentos salvo en el caso de uno de ellos, concretamente el departamento de DOE. Aunque sí se ha podido comprobar que en cada departamento existe la

“tradición” de utilizar determinados títulos para ciertos contenidos. Esos títulos los posee el propio profesorado como parte de sus recursos educativos. Son títulos de los se van haciendo acopio a lo largo de los años cuando, de forma inevitable, todo lo que se trabaja con el alumnado va formando parte del bagaje cultural del docente, y por ello, cuando se está expuesto a una película, inevitablemente se está relacionando la misma con su trabajo. De esta forma se establecen las relaciones entre los contenidos de las asignaturas y la filmografía.

Como se apuntaba en párrafos anteriores, hay departamentos donde la actividad está muy planificada, desde la elección de la película hasta el desarrollo de la misma. Sin embargo, hay profesores que reconocen algunas relaciones que establecen los alumnos y alumnas entre contenidos y películas, más allá de la propuesta por los docentes.

Se ha podido comprobar que en el departamento de DOE el profesorado dispone de una filmoteca que se adecúa a las necesidades de las distintas asignaturas que se imparten en el mismo.

*Obviamente utilizo DVDs originales del departamento, que tiene una filmoteca, donde tenemos ahí no sé cuántas películas (creo que el departamento tiene ahora mismo ciento cincuenta más o menos) (P29-DOE-01-09’).*

La idea de crear una filmoteca en el departamento de DOE partió hace ya muchos años de P50, profesora sensibilizada con la causa de educar para la imagen.

El secretario de dicho departamento se encarga, (entre otras muchas cosas), de llevar un registro de entrada y salida de las películas que se utilizan, además de anotar qué profesores son los que toman prestadas estas películas. Se trata, como es de suponer, de los títulos más representativos que guardan estrecha relación con los contenidos educativos propios de este departamento.

El profesorado de otros departamentos tiene que recurrir a la filmografía que posee la Biblioteca de la Facultad, en el caso de querer hacer uso del cine en las aulas, o bien acuden a *youtube* para proyectar las secuencias que interesan

para la asignatura. En muchas ocasiones los docentes ya cuentan con el título, pues van haciendo acopio de los títulos más característicos con el pasar de los años.

*Los departamentos, a lo mejor tienen algún tipo de material para la docencia, y una pequeña parte puede ser que tengan filmoteca. Pero lo normal es que el contenido esté en la biblioteca nada más (T2-Directora de la Biblioteca-02-12').*

Si bien es cierto que la mayor parte de la filmografía se encuentra en la biblioteca de la Facultad, también lo es que hay profesores que poseen películas a las que, por desconocimiento general, tan solo ellos tienen acceso a las mismas. En este sentido, resulta muy significativo el intento de reunir las todas en un sitio físico accesible a todo docente que esté interesado. Este loable intento de aunar la filmografía y evitar su dispersión, es explicado por T2 en los siguientes términos:

*A petición de un departamento de la Facultad de Educación, se está intentando trabajar el tema de la filmoteca. En principio, estábamos viendo qué títulos teníamos, hacer una recopilación, que los profesores que han asistido a congresos y tienen algo de filmoteca en los departamentos la donaran. Trabajar un poco para darle mucha más difusión.*

*Una de las propuestas de la biblioteca fue, que como tenemos una sala de libre acceso (pequeñita pero que no está ocupada), ubicar ahí todos los DVDs y vídeos que tenían (tenemos). El problema es que a nivel de infraestructura, como hay que hacerle una dotación de mobiliario y demás y ahora es un momento de restricciones presupuestarias, no se ha podido, por el momento, llevar a cabo. Pero es un proyecto que sí se tiene [porque la filmoteca realmente está], pero es simplemente cambiarle la ubicación física para que tenga más visibilidad (T2-Directora de la Biblioteca-02-13/14').*

De esta forma se daría sin duda una mayor difusión y alcance a todos los interesados al respecto. En este sentido hay que reconocer que una parte del profesorado pone su aporte para hacer posible el uso del recurso del cine en la enseñanza, no ya sólo recurriendo a los DVD, sino también al vasto material que se puede encontrar en la red.

Por otra parte, cabe reflexionar sobre la idoneidad de contar con una filmoteca en el departamento. Este aspecto presenta luces y sombras, en el

primer caso en cuanto a que denota un cierto grado de coordinación entre los profesores, ya que pueden tener constancia de qué títulos está utilizando su compañero de departamento, e incluso utilizar esa sinergia que aporta el uso de un recurso como este, para trabajarlo desde cada asignatura. En cuanto a las sombras que se pueden encontrar, está el uso repetido de una misma película por distintos profesores a lo largo de los meses. Si bien este extremo no puede, en ningún modo, ser achacable a la existencia de la filmoteca de departamento, sino más bien a un mal uso de la misma, y en mayor medida a la falta de coordinación como ya se había tratado en otro capítulo de este informe, pues no se tiene en cuenta que se están utilizando reiteradamente las mismas películas con los mismos grupos a lo largo del curso.

En cualquier caso, el hecho de tener una ficha de entrada y salida de títulos ya supone una relevante información sobre la importancia que se le da a este recurso por parte de un buen número de profesoras del departamento mencionado.

Para concluir, hay que destacar que con el auge del uso de internet, que como ya vaticinaba McLuhan, está convirtiendo el Planeta en una Aldea Global, se hace innecesario disponer físicamente de las películas, ya que cada vez son más los profesores que hacen uso de filmografía de fácil acceso a través de la red.

## ***XII. 2. La videoteca de la Facultad***

A modo de preámbulo conviene aclarar el empleo del término videoteca en lugar de filmoteca. Ello se debe a dos motivos. El primero de ellos es que los vídeos están en formato cintas, y el segundo es que el número de películas es inexistente, ya que todos los títulos que posee la citada videoteca encajan en otros conceptos como el de video didáctico o video educativo, pero no en el del filme.

Es un hecho que la biblioteca de la Facultad contiene una vasta videografía a disposición de profesores y alumnos. Cuestión aparte es si ésta es

aprovechada por todos, o por el contrario, se trata de un recurso al que se le presta poca atención. Se ha constatado que hay departamentos en los que el cine no es contemplado ni de lejos como recurso didáctico. En otros, su utilización es anecdótica, aunque se atreven a incluirlo cada vez más. Pero hay otros departamentos en los que la proyección de filmes es algo natural, y ha pasado a ser una actividad bastante frecuente. Los bibliotecarios son conocedores de la videografía que la biblioteca ofrece a todo aquel que quiera acercarse a ella mostrando interés en algún título. Su personal está cualificado para informarles sobre el material disponible y realizar su entrega en caso de que se interesen.

Para el alumnado, la opinión generalizada es que solo visiona aquello que se les ha pedido en clase, sin preocuparse por ampliar sus conocimientos más allá de lo que se les requiere, y por ello no hace uso de la videografía más allá de lo demandado por el docente, como se constata en el siguiente párrafo:

*El uso por parte de los alumnos, es el uso dirigido por los profesores. Lo que ellos recomiendan, es lo que los alumnos consultan. La verdad, es que es un uso muy minoritario que el alumno a nivel particular los utilice. Normalmente, son dirigidos por el profesorado: ellos lo recomiendan, y entonces vienen ellos y lo consultan (T2-Directora de la Biblioteca-02-03').*

Cabe concluir al respecto, que esta observación expuesta por la bibliotecaria viene a corroborar lo expresado por buena parte de alumnos y profesores, que afirman que no prestan especial atención a las actividades culturales propuestas por la Facultad. Para muchos alumnos esto se debe a un ajustado programa educativo que apenas deja tiempo para hacer otras cosas, por lo que ofrece un escaso estímulo para un alumnado que se ve saturado e impelido a trabajar, solo en aquello que le es rentable de inmediato en lo referente a la calificación académica.

Respecto al tema en cuestión, se ofrece aquí una serie de datos cualitativos reveladores de la situación actual de la videoteca que dispone la Facultad. Así, a fecha de abril de 2013 la biblioteca contiene un total de 1.055 títulos. Asombrosamente, todos ellos se refieren a documentales, videos didácticos o educativos, no existiendo entre los mismos ninguna película.

La forma que adopta la clasificación del material audiovisual se configura de la siguiente forma: título, categoría en la que se engloba, código de barra identificativo, signatura donde está ubicada dentro de la videoteca, y el total de préstamos. Éste último dato resulta especialmente revelador, pues permite conocer cuántos profesores han retirado en algún momento la película en cuestión. De esta forma, se ha podido obtener una idea clarificadora a partir de datos cuantificadores a la par que relevantes, como son:

- 46 documentales se han prestado un máximo de diez veces.
- 74 títulos se han prestado entre 5 y 9 veces.
- 182 títulos se han solicitado entre 2 y 4 veces.
- 204 títulos se ha requerido una sola vez.
- 546 documentales (es decir, más de la mitad del total de la videografía) nunca han sido solicitados en préstamo.

Por otra parte, no toda la filmografía está disponible en DVD.

*Con respecto a los formatos, como el formato de vídeo se está quedando muy desfasado porque ya no hay reproductores, estamos pasando la colección paulatinamente de vídeo a DVD (T2-Directora de la Biblioteca-01-01').*

Pero para que la parte no disponible en DVD sea pasada a dicho formato, tiene que darse la condición previa de que el documento audiovisual sea requerido en préstamo, pues como apunta la directora, el material se va digitalizando en función de la demanda.

*En principio, se empezó a pasar toda la colección, pero como tiene un coste elevado, ahora lo que estamos haciendo es a petición: si se pide un vídeo, nosotros lo pasamos a DVD (T2-Directora de la Biblioteca-02-01/02').*

Ello constata que los vídeos no solicitados, un total de 546, ni siquiera han sido pasados a DVD. En cuanto al número de copias, se comprueba que solo hay

una por película, aunque este hecho no resulta problemático debido a la falta de demanda.

*Lo normal es que haya uno [un solo DVD por película], pero como el préstamo es de una semana, es un material que su uso puede ser mayoritario. Pueden sacar la película y verla un grupo de veinte alumnos. Entonces, como el uso de este formato es más múltiple, la verdad es que no estamos teniendo problemas (T2-Directora de la Biblioteca-02-03').*

Entre los problemas a los que se enfrenta la Facultad para ampliar el catálogo de videos se encuentra el hecho de que existen distribuidoras que no comercializan algunos títulos, a pesar de que los mismos hayan resultado exitosos en televisión, como explica la Directora de la Biblioteca:

*Por ejemplo, el caso de "Supernanny", que es un vídeo bastante demandado, que no está comercializado, es un tipo de problema de difusión (T2-Directora de la Biblioteca-02-04').*

En otras ocasiones, los problemas tienen su causa en otros motivos: vídeos grabados de actividades con poca difusión porque a las distribuidoras no les resulta rentable. También sucede que las propias editoriales hayan desaparecido, con lo cual, conseguir esos títulos por cauces legales se torna misión imposible.

*Y luego también hay vídeos realizados en un congreso, o en actividades docentes, cuya difusión no es tan mayoritaria, y a la hora de conseguirlos tenemos problemas. Hay veces que los que asisten a los congresos nos los proporcionan, nos lo donan. Hay casos en los que no podemos facilitarlos porque a lo mejor la editorial que producía la filmoteca ya no está disponible porque hizo una tirada muy corta (T2-Directora de la Biblioteca-02-05').*

Para la responsable de la Biblioteca esta dificultad añadida puede afectar entre un dos y un diez por ciento de los casos. Más sorprendente resulta el caso de *Supernanny*, que aun perteneciendo a *Mediaset*, y siendo de una marcada actualidad, su comercialización no está desarrollada como cabría esperar. Este hecho supone una dificultad para su exhibición en centros docentes. Los motivos pueden deberse a que las empresas distribuidoras no confían en la rentabilidad de su comercialización.



*Yo creo que piensan que todo el mundo lo ve en internet de manera pirata, y no se plantean una difusión pública legal. (...). Pero la universidad tiene que tener un permiso legal para la difusión de estos materiales (T2-Directora de la Biblioteca-02-06').*

La biblioteca de la Facultad está empezando a utilizar *Pinterest*, una nueva red social donde lo que priman son las imágenes; se puede decir que es una red social muy visual, en la que los intereses se ordenan por temáticas. El objetivo es dar a la filmografía una mayor difusión.

*La biblioteca universitaria, está utilizando "Pinterest", y lo tiene como una manera de difusión de sus colecciones. Entonces, en "Pinterest" se pueden introducir comentarios sobre cada material. Por ejemplo, en el caso de esta biblioteca, para los cuentos, tiene un tablón de cuentos en el que se ha puesto los comentarios.*

*[...] Ahí sí se le pueden incluir todos los comentarios que se quiera sobre la filmografía en concreto (T2-Directora de la Biblioteca-02-09').*

Aunque se tenga en cuenta que iniciativas como *Pinterest* no dejan de ser un estímulo positivo en pos de fomentar el uso del cine en las aulas, las conclusiones que arrojan los datos referidos anteriormente, evidencian que todo el material de la amplia videoteca está infrautilizado.

De todo lo expuesto, se extraen las siguientes conclusiones:

1- Dentro del material audiovisual que actualmente se puede encontrar en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación no hay películas. Se trata de documentales, videos educativos, videos didácticos, o grabaciones concretas de actividades específicas desarrolladas en el marco de algún departamento. Así, las películas que se proyectan en clase, están en los departamentos que las usan, o en poder del propio docente, o discente, o por último, y cada vez más frecuente, son de fácil acceso a través de la red.

Una vez consultado el listado de todo el material audiovisual que se encuentra en la videoteca de la Facultad, no se encuentra en el mismo las películas más empleadas en la referida Facultad, tales como: *Los chicos del coro* (2004), *La lengua de las mariposas* (1999), *El club de los poetas muertos* (1989), *La educación prohibida* (2012).



2- Lo anterior refleja que las películas que se usan, se encuentran repartidas en los distintos departamentos que utilizan el cine como recurso didáctico, o bien se usa youtube para obtenerlas, como ha quedado reflejado en párrafos anteriores.

Por todo ello, y a pesar de que desde un principio se había titulado a esta categoría como “la filmoteca de la Facultad”, a la luz de los datos expuesto se ha cambiado este término por el de videoteca, pues el segundo es más fiel a la realidad, si se tiene en cuenta que la primera refleja la existencia de un grupo de títulos de películas categorizadas por temáticas, y constatando que esta circunstancia no se da, se ha tenido que cambiar el concepto de filmoteca por el de videoteca. Un término, este último, que incluye todo material que esté grabado en vídeo, y que por ello se ajusta más a la realidad de la que se trata.

### ***XII. 3. La infraestructura audiovisual en la Facultad***

Esta categoría aborda dos aspectos que deberían ser esenciales en la formación de los futuros docentes. Por un lado están las aulas TIC, y por otro el Laboratorio de Imagen. Dos herramientas al servicio de la comunidad educativa que deben contribuir a una formación integral de los futuros docentes. Además de disponer de la Sala de Grados, y de un Salón de Actos que, salvando las distancias, no distan tanto de una sala de cine convencional.

#### ***XII. 3. 1. Aulas TIC***

En los años 2009-2011 se llevó a cabo el periodo de implantación de la Escuela TIC 2.0 en 5º, 6º de Primaria y 1º de la ESO, con un total de 9.551 aulas digitales con:

- Pizarra digital interactiva
- Cañón de proyección
- Sonido en aula

- Ordenador de sobremesa
- Conexión WIFI
- Conexión a la LAN de centro

Según datos extraídos desde la Junta de Andalucía; URL: [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/300909\\_EscuelaTIC20/texto\\_tic/1286785131367\\_eti20\\_secundaria\\_senado.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/300909_EscuelaTIC20/texto_tic/1286785131367_eti20_secundaria_senado.pdf)

Todo este enorme esfuerzo realizado no tendría sentido si no hubiera ido acompañado de la instalación de aulas TIC en la propia universidad, y especialmente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. De igual forma, y a juicio del Decano, las pizarras digitales llevan funcionando desde 2010.

*Ese fue un compromiso del Decanato: nosotros hacíamos las lecturas en su momento. Yo he participado en varias evaluaciones TIC a nivel nacional y a nivel andaluz, y una de las críticas fundamentales que se hacen en los proyectos TIC en enseñanza no universitaria, es que el material, los nuevos recursos, las nuevas herramientas TIC están infrautilizadas porque el profesor no sabe qué hacer con ellas, cuando la Junta de Andalucía había gastado unos recursos impresionantes en dotar a los centros (Decano-01-06').*

Para Murillo, la Facultad de Ciencias de la Educación tenía que asumir el compromiso de que el profesorado, y los futuros maestros, dominen didáctica y técnicamente esos recursos. Eso pasaba por dotar todas las aulas con las herramientas con las que se van a encontrar los futuros profesores y profesoras en los centros.

*Entonces, lo asumimos como un reto prioritario, e hicimos un esfuerzo económico importantísimo para que todas las TIC, todas las aulas (y en este momento es así), tuviesen dotación de esos recursos (Decano-01-06').*

Existen dos aulas disponibles para el uso de la Comunidad educativa de la Facultad, concretamente el aula 101, con 26 equipos, además del equipo del profesor; y el aula 104, con 40 equipos, y el del profesor.

Todos los equipos cuentan con la instalación de un variado software: AccessGrid 3.2, Acrobat X, Adobe Flash Player, Antivirus Sophos, Compresor 7zip, ConverterHelper, DownloadHelper, Ebrary Reader, Firefox, GIMP 2.6, Internet Explorer 8, Irfan View, iTALC 1.0.13, Microsoft Office 2007, el paquete de compatibilidad MX One, el Open Office, y otros muchos programas para el buen uso de las TIC en la Educación.

Por otra parte, existen cuatro técnicos que prestan asesoramiento en tales aulas para todo lo referente al funcionamiento de este software, además de los problemas técnicos que puedan surgir respecto al uso del Campus Virtual.

### ***XII. 3. 2. Entornos de cine***

Las condiciones técnicas del visionado son importantes en la recepción de la película, de forma que es distinto verla en una pantalla pequeña de un aula, que la misma recepción en el Salón de Actos, que puede emular ese espacio mágico al que muchos se refieren cuando hablan de la sala de cine, como se aprecia en el siguiente comentario de una docente del departamento de DOE.

*Sí, te identificas con los personajes, te metes en la historia, vives la historia de alguna forma, tomas partido por uno o por otro... O sea, el cine te implica de alguna forma, es un mundo que te implica y eso que nosotros lo ponemos en pantalla chica, porque es la que tenemos en la clase, no es pantalla gigante con el cine a oscura que te metes mucho más, ¿no? Pero bueno, así incluso, pues...*

*También el medio familiar ahora con la televisión, ha roto la idea esa del cine tan grandiosa, de que te metes... y como que sobrecoge, casi mística. Y lo ha condicionado mucho más, ¿no? Entonces bueno, eso también, en la clase podemos hacer uso de ella con un sentido también mucho más cotidiano. Porque claro un cinemascopio, la sala oscura... eso es otra cosa, eso es disfrutar del cine en una dimensión distinta. Y aquí, con la televisión y con esto, nos manejamos de un modo mucho más cotidiano, que también está bien, ¿no? (P6-DOE-01-09').*

Otro profesor del departamento de THE incide de forma particular en la misma característica que tiene el cine como deleite estético, motivo por el cual tiene en cuenta las características fotográficas de la obra, más allá de visualizar unos contenidos en contextos reales o ficticios que emulan la realidad.

*Ahora, si puedo, para determinadas películas, sobre todo para estas que tienen un carácter tan motivador, me reservo la sala de grados de la Facultad, que tiene una pantalla un poco mejor y sobre todo tiene un auditorio unos sillones y demás que son más al uso del cine convencional. Incluso se puede oscurecer la sala mejor. Por decirlo de una manera breve, si hay que ver cine, en pantalla grande (P25-THE-01-19').*

*Y si uno se lo puede permitir, claro; no siempre tenemos los recursos, pero si es una película como esta que comentaba de Pedagogía ambiental (la película se llama "Home"), pues está absolutamente llena de grandes imágenes de espacios naturales y tiene una poética tremenda. La película merecería la pena verla solamente por el disfrute visual con independencia de su temática. Entonces claro, si quieres sacarle provecho a esto, pues cuanto mejor sea la pantalla y el audio, mejor (P25-THE-01-20').*

Además de los espacios idóneos mencionados para la proyección, las aulas se encuentran con el material necesario para el visionado en unas condiciones parecidas a las que ofrecen las salas de cine.

*Evidentemente, disponer de unos medios para poder usar [el cine], en este caso contamos con un proyector, una P.D.I., que nos permite usar este tipo de recursos (P26-DOE-01-14').*

*Todas las películas, se agradece verlas en las mejores condiciones posibles. Pero cuando es una cosa, por ejemplo, de tono documental o imprecisa, pues uno aprovecha los materiales tecnológicos que tenemos ahora instalados en las clases, que están muy bien (tenemos un cañón de proyección y una pizarra inteligente que nos sirve como pantalla) (P25-THE-01-19').*

De esta forma se puede comprobar que dependiendo de las pretensiones que se busquen, y de la planificación que se realiza de la actividad, se puede reservar el Salón de Actos o la Sala de Grados. Si se busca el mayor deleite del alumnado ante obras audiovisuales de más altura artística, el visionado se realiza en estos espacios más confortables y mejor dispuestos para el visionado. Pero si lo que se pretende es proyectar imágenes que ilustren los contenidos al hilo de lo que se trabaja en las sesiones, las aulas disponen de lo necesario para el visionado de texto fílmico con una calidad aceptable.

Por otra parte, se ha asistido a varias sesiones donde las condiciones lumínicas, e incluso sonoras de algunas aulas no eran buenas, pues no se disponía de persianas para evitar la claridad de la luz del día, lo que limitaba la

calidad del visionado, a la par que esa “magia del cine” a la que antes se hacía alusión.

### ***XII. 3. 3. Laboratorio de Imagen***

Esta Facultad es una de las pocas que cuenta con este tipo de laboratorio, junto a la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Cuando se le pregunta por este hecho a Murillo, éste con buen tino responde con otra pregunta:

*¿Qué es educación sino comunicación? Quizá por eso, también la tengamos nosotros (Decano-01-13’).*

Por este motivo el equipo decanal apostó desde el principio por este laboratorio, atendiendo a las indicaciones que hacían los técnicos responsables del mismo. El Decanato entendía que su función, entre otras, era la de gestionar con el fin de facilitar los recursos que solicitaban los que más conocimientos tenían sobre los aspectos técnicos.

*Por lo tanto, nos pusimos a disposición de quienes sabían más de este tema, que eran los dos técnicos que tenemos en ese laboratorio, que además, me consta que son personas muy bien preparadas (Decano-01-3’).*

Una formación que se ha visto incrementada a petición de los propios profesionales a los que se les ha financiado algún curso en Madrid sobre las pizarras interactivas. La Facultad está volcada con este servicio, pues de él depende en buena medida la alfabetización mediática de la comunidad educativa. Motivo por el cual se atendió a todas las peticiones respecto a la renovación de material que los técnicos solicitaron. Esta renovación tuvo un coste aproximado de unos 18.000 euros, y se atendieron todas las sugerencias que en su momento se hicieron.

*La Facultad, en un primer momento y ahora también, ha estado a disposición de quien entendíamos que sabían para dotarlo de la mejor manera posible y para que ellos se sintiesen con la responsabilidad de que ese laboratorio tuviese un lugar privilegiado en el funcionamiento de nuestro centro (Decano-01-15/16’).*

El laboratorio dispone de varias cámaras digitales, incluso algunas de alta definición, grabadoras, micrófonos de varios tipos, y de calidad profesional, trípodes, entre otros aparatos. Además de contar con ordenadores Macintosh, y PC que tienen instalados el sistema operativo Windows y Linux, el Guadalinex (sistema operativo presente en los colegios). El laboratorio dispone de los distintos sistemas operativos para que sea una muestra de lo que se puede encontrar en el sistema educativo, tanto en la Educación Pública como en la Educación Privada.

Este servicio tiene la finalidad de asesorar y enseñar el uso de las tecnologías, tanto al profesorado como al alumnado. Por ello se orienta a docentes y discentes en la aplicación de estas tecnologías aplicadas a la Educación. También se organizan talleres, sobre la emisión de vídeos, fotografías, y el manejo de pizarras digitales interactivas.

Por otro lado, ofrece asesoramiento al alumnado que acude puntualmente a realizar un trabajo y necesita utilizar el laboratorio para editar vídeos, sonidos, así como para presentar un trabajo de imagen y sonido, hacer una página web, o cualquier otra labor que tenga que ver con las tecnologías aplicadas a la educación.

Además, el laboratorio cuenta con un servicio de préstamos de cámaras, ya que disponen de grabadoras de uso exclusivo para los técnicos, para realizar aquellos trabajos que se les solicita por parte de la universidad; y otras cámaras que prestan, tanto al profesorado como al alumnado. Son cinco cámaras en préstamo, que continuamente se están solicitando, a juicio de los responsables. En mayor medida las solicitan los alumnos y alumnas.

Sin embargo los profesores solicitan cada vez menos material técnico, porque es muy habitual que en un Departamento haya cámara de vídeo. En estos términos lo expresa uno de los responsables del citado Laboratorio:

*Antes, cuando no había cámara de vídeo, todos pasaban por el Laboratorio, porque era más difícil encontrar una cámara de vídeo. Hoy, que son tan asequibles, es raro el departamento que no tiene una o dos*

*cámaras de vídeo, o incluso el profesor que tiene su cámara de vídeo (T1-01-05').*

Como todos sabemos, y así lo reconocen los expertos, con la tecnología que se lleva en el bolsillo, en cualquier momento se tiene una cámara de vídeo sacando el móvil, con la posibilidad de grabar en HD.

Sin embargo, y a pesar de los servicios prestados, para el equipo decanal esta infraestructura está infrautilizada, puesto que la intención siempre fue que el Laboratorio de Imagen se convirtiese en un servicio con un papel protagonista en este contexto educativo.

*La verdad es que no hemos conseguido que el funcionamiento de este servicio sea el que debía tener en una Facultad como esta, ni cara al profesorado ni cara al alumnado (Decano-01-16/17').*

Después de entrevistar a decenas de alumnos y alumnas, cabe concluir que este servicio no cuenta con la difusión necesaria. Pues cuando se les ha preguntado a los discentes, en entrevistas individuales y de forma grupal, acerca de la existencia del mencionado servicio, la respuesta ha sido negativa en la mayoría de ocasiones.

A juzgar por los datos, el gasto en esta infraestructura (aulas TIC, y Laboratorio de Imagen) ha sido muy importante, sin embargo no todo el trabajo está hecho, aún falta otro aspecto fundamental, la necesaria formación del profesorado, para conseguir que su uso sea cada vez más frecuente, pues la propia sociedad reclama esta alfabetización.

Una profesora de DOE expresa la dificultad de exigir al alumnado el uso del Laboratorio, pues los educandos están saturados de trabajos con este sistema de créditos europeos, de forma que demandar trabajos extras plantea una dificultad añadida para el seguimiento de las asignaturas.

*[En cuanto a si se puede hacer uso del Laboratorio de Imagen], sí, se puede hacer. El problema está en que si exiges muchas horas de trabajo al alumno fuera de clase para elaborar (y además necesitan horas fuera de clase también para trabajar el contenido teórico), es que se te disparan las horas. Los créditos europeos son en volumen de trabajo por alumno [demasiado]. Yo tengo que tener en cuenta que, efectivamente, mi materia*

*exige un volumen de trabajo por alumno, y no puedo exigir que [mi] materia sea la materia. Con el corsé que tenemos, tenemos ese hándicap, que quizás sea porque no hemos sido capaces de resolverlo como profesor, o yo mismo no he sido capaz de resolverlo adecuadamente. Pero no podemos sobrecargar al alumno de trabajo, porque tiene otras materias [con] las que también tiene [obligaciones] (P33-DOE-01-14').*

En cualquier caso y como sugerencia, se podría indicar la posibilidad de entregar algunos de los trabajos que se realizan en formato audiovisual, como ya se está haciendo en algunas asignaturas, generalmente en el departamento de DOE.

De igual forma, se podría informar a los alumnos y alumnas por parte de los docentes de la posibilidad de utilizar estos servicios, debido a que en la mayoría de ocasiones desconocen su existencia.

#### ***XII. 4. La creación por parte del profesorado***

Es difícil encontrar entre el profesorado un espíritu creativo que se plantee editar material audiovisual, que pueda ser utilizado con posterioridad como recurso didáctico. Las razones son múltiples: desde la escasa o nula formación para ello, pasando por un programa que no deja tiempo para realizar otras actividades que no sean dar clases y corregir trabajos o exámenes. Sin olvidar que muchos lo perciben como una empresa que les llevaría demasiado esfuerzo para obtener un dudable beneficio.

*[En cuanto a si es o no habitual que el profesorado realice material audiovisual], es muy poco frecuente. Yo casi no conozco a nadie. Sé que hay gente que lo hace (...) pero es poco frecuente, incluso dentro del profesorado que se mueve en torno a TIC. Se suele indagar más en el análisis y la crítica de TIC más que en la producción (P33-DOE-01-04').*

Como excepción nos encontramos con P33, que en alguna ocasión ha producido material audiovisual con fines educativos. Pero hay que apuntar que no se trata de películas; ella los define como pequeños documentales. En este caso excepcional, la profesora crea pequeños fragmentos, secuencias de corta duración, que utiliza con fines didácticos. Esta docente pertenece a ese grupo de profesoras que imparte asignaturas relacionadas con las TIC.



*En la producción, nosotros hemos hecho algunos documentales (como nueve distintos), que usamos como materia para nuestra asignatura, (...) pero del tipo de tres o cuatro minutos para que se pueda ver bien en internet, como un material complementario dentro de un material más amplio (P33-DOE-01-04').*

P33 cree útil la creación de material audiovisual, puesto que éste irá centrado en su totalidad al fin que se pretende. Además, en la asignatura que imparte se daba una escasez de material que le hizo plantearse producir ella misma las herramientas que precisaba.

De igual forma se expresa P11, que analiza las ventajas de la producción audiovisual:

*Lo interesante de producir, es que, digamos, que acotas. Porque si tú construyes un audiovisual, digamos que lo construyes para lo que en concreto quieres, ¿no?*

*Y si lo que ves es algo que está producido no con intención de ser un material de docencia, sino que es una película por ejemplo, eso aborda muchas cosas. Tiene su riqueza y también tiene su limitación, que es que te va a ocupar más tiempo, que tenemos un tiempo muy muy corto en las asignaturas, etcétera (P11-THE-01-08/09').*

Habría que preguntarse acerca del concepto de *creación*, pues el concepto incluye la posibilidad de mezclar secuencias de una película. En la subcategoría 5.10 se trató el tema del uso secuenciado de la película, esto es, la edición de películas con la finalidad de escoger las partes de ella que mejor representaba la temática que el profesor quería abordar. De esta forma, esa labor de reeditar una película supone hacer algo distinto de lo que antes era, y con otra finalidad, por lo que este trabajo supone otra vertiente que sin duda debe incluir el concepto de *creación*.

Al aceptar lo anterior, se recoge el trabajo realizado por P32, del departamento de DECPM:

*Me dediqué al alto rendimiento en fútbol y yo era el analista (...). Me dedicaba a recoger en imágenes lo más significativo del rival contra el que jugábamos, y de nuestro partido.*

*[...] Entonces, yo me dedicaba a hacer el vídeo: cogía secuencias, las mezclaba, lo editaba. Y eso era un informe multimedia simplemente con las imágenes más representativas, porque la imagen tiene un potencial, llega mucho más que simplemente el texto (P32-DEC-01-10').*

De igual forma hay una docente en el departamento de DOE que también lleva a cabo una labor de realización, al acortar una película de casi dos horas en apenas media hora. Se trata de la película *El Club de los Poetas Muertos* (1989), la cual queda reducida en una cuarta parte de su duración, exponiendo tan sólo la parte que a P23 le resulta ilustrador respecto a sus contenidos.

Actualmente, el material para producir audiovisuales está al alcance de todos, (profesores y alumnos) de este centro. Esta Facultad ha invertido parte de sus recursos económicos en dotarse de los medios necesarios para convertirse en un centro de formación docente moderno. Cabría preguntarse qué factores hacen que no sea más habitual su uso en el ámbito de la enseñanza. Las respuestas a tal pregunta han quedado reflejadas a lo largo del informe, así como en las consideraciones finales.

Hay docentes que explican lo enriquecedor que sería grabarse los propios docentes como elemento de autocrítica, ya que hay muchos tipos de metodología de investigación-acción donde el profesor se autoevalúa, y sería positivo que el profesorado plantease estrategias de observación en su aula, y utilizara la grabación audiovisual como técnica de micro-enseñanza.

*Yo las he utilizado también con mis alumnos de Pedagogía, para que ellos aprendan a ver cómo se manejan en un aula, y sepan captar la atención del que lo ve. Sería muy interesante grabarse a sí mismo o incluso grabar a compañeros para analizar, porque realmente el objetivo es mejorar como docentes. Entonces pienso que sería muy enriquecedor que supieran hacerlo (P17-DOE-01-24').*

Los docentes que han realizado algún material audiovisual, ya sean cortos, documentales, video educativo o didáctico, los movía el espíritu de crear materiales que estuvieran vinculados al currículum de las materias que impartían, ya que hace unos diez años había pocos materiales.

Por otro lado, la naturaleza del material que se encontraba, era pensando y diseñado para la televisión, no tanto en el acto educativo, sino más bien para ser visto por el gran público. Este motivo es el que les llevó a crear material específicamente para una clase, es decir, pensando desde un principio en el contenido curricular que se iba a dar y también en el destinatario, ya sean alumnos de Primaria, de Secundaria, o el alumnado de la Facultad, vinculando destinatario y currículum en todas las fases de la creación.

*También se hizo por otra cuestión: creíamos y estamos convencidos de que si como profesores conocemos y hacemos algo, nos damos cuenta de las dificultades que hay de hacer un material, y mejorábamos nuestra capacidad estilística sobre la calidad o no calidad, o pertinencia o no de un material educativo. En el momento en el que tú te estás sometiendo al desafío de hacerlo, ya tienes que pensar en criterio de calidad que tienes que tener para que el material sea aceptable, y ese criterio de calidad también se lo aplicas a cuando aconsejas un material (P33-DOE-01-08').*

Como se ha podido comprobar, la creación de material audiovisual por parte de docentes no sólo enriquece la estrategia de enseñanza y aprendizaje, sino también la perspectiva del profesor que la realiza, pues el acto de la creación siempre lleva consigo un aprendizaje del que lo protagoniza. De igual forma, al adquirir este empoderamiento podrá contribuir a la alfabetización audiovisual de su alumnado.

### ***XII. 5. La creación de los alumnos***

Al abordar este punto, se ha contrastado que los educandos hacen mucho más trabajo audiovisual que sus educadores.

En la mayoría de los departamentos se les alienta en el uso de diversos recursos, y entre otros, los materiales audiovisuales, como instrumentos para la realización de los trabajos que tienen que entregar a lo largo del curso. De hecho, cada vez es más frecuente este medio de mostrar al profesorado y a sus compañeros lo que han aprendido.

*[En cuanto a si algunos alumnos hacen trabajos audiovisuales], sí, muchos. En las exposiciones de final de curso, muchos grupos tienen una parte en vídeo, muchos (P36-DOE-01-38').*

De igual forma opinan los alumnos, que observan cada curso con más frecuencia, cómo la creación de vídeos se realiza con la finalidad de presentación de trabajos importantes en relación a la calificación posterior. Sirva como ejemplo estas tres opiniones al respecto:

*[En cuanto a si los alumnos hacen trabajos audiovisuales], yo ahora soy consciente de que se hacen más.*

*(...) Ahora hay una profesora que dice que los trabajos se pueden presentar en forma audiovisual para evaluar, en forma incluso de cómic se están presentando. Es decir, que sí, que se está reconociendo (A-Máster I-24-01-12').*

*[En cuanto a si nos han pedido la realización de trabajos audiovisuales], sí en "Fundamentos de la [...] (GD-P19-DOE-01-A1.19-40').*

*El año pasado, en la asignatura de Historia, también nos mandaron un trabajo, y nosotros hicimos un vídeo pero porque lo grabamos nosotros, no porque lo pidiesen específicamente que fuera un vídeo (GD-P19-DOE-01-A2.22-42').*

El trabajo audiovisual que realizan puede ser de distinta índole. En algunas ocasiones se les deja total libertad para escoger el método de exponer el trabajo, y en otras, es el profesor el que marca las pautas a las que deben ceñirse.

*Es muy variado lo que hacen; a veces hacen un pequeño corto con una situación. En los últimos cursos, es muy frecuente lo de la comparación: ellas hacen como una situación, dramatizan, y se graban, y luego lo ponen en clase como una situación de escuela convencional, y una situación que ellos han vivido en el aula donde ellas han estado (...). Eso se graba y lo ponen luego en clase para todas las compañeras, por ejemplo. Eso lo hacen habitualmente.*

*O también graba una especie de reportaje, como si fuera un telediario, eso también lo han hecho muchas veces. Pero sí, sí que hay muchos grupos que utilizan audiovisuales (P36-DOE-01-38').*

La actitud de los alumnos y alumnas ante la creación audiovisual es mayoritariamente positiva, ya que encuentran en este lenguaje una forma de comunicación atractiva, y a la que están muy acostumbrados.

*Los trabajos audiovisuales] son muy amenos, la verdad es que son muy entretenidos (GD-P29-DOE-01-A1.20-36').*

Aunque algunos reconocen que puede resultar una actividad que no deja de exigir su esfuerzo para que merezca la pena, máxime cuando nunca se ha trabajado en este sentido. Esta opinión coincide con la emitida por P33, pues se refiere a la complejidad de la realización, y al valor educativo que tiene este acto creativo.

*[Sobre el trabajo audiovisual que tuvimos que hacer], a nosotros nos costó un montón. [...] Yo por lo menos, nunca había trabajado de esa forma. Entonces, nos costó mucho porque claro, no estábamos acostumbrados (GD-P29-DOE-01-A6.23-36').*

*Como no tengas ni idea ni te guste... A mí es que me gusta la edición de vídeos y de sonido. [...] El Pinnacle es intuitivo pero hay que echarle su tiempo. Pero como nadie del grupo tenga ni idea... (GD-P29-DOE-01-A2.20-37').*

Se ha comprobado que la creación de vídeos por parte del alumnado suele tener buena acogida entre los mismos. Supone hacer algo distinto a lo habitual, trabajar de manera especialmente creativa los contenidos. También aseguran que el trabajo hecho de esta forma ayuda a retener en la memoria los contenidos relevantes que se pretenden trabajar. Pero también hay que apuntar que, como en todo, la actividad no está exenta del consabido hándicap de la falta de tiempo, como han expresado varios alumnos a lo largo de la investigación.

*[La creación de películas por parte del alumnado] sería interesante pero también se necesita un tiempo para hacerlo. No puede ser de hoy para mañana, porque no puede salir cualquier cosa. Entonces, sí que se podría hacer primero con un aprendizaje previo, y ponerlo en práctica para hacer la presentación del trabajo. Pero eso sería cargar con más cosas de las que ahora tenemos (GD-P23-DOE-02-A4.18-04').*

Otra de las dificultades gravita en el hecho de que la gran mayoría de los alumnos y alumnas no han sido formados en el lenguaje audiovisual. Lo que deriva en un uso autodidacta de estos recursos, lo que aporta un mérito añadido cuando son ellos los que han decidido realizar el trabajo con la cámara y su posterior montaje.

*[En cuanto a si nos han formado para hacer trabajos en formato audiovisual], hay gente que tiene nociones básicas, porque a lo mejor ha hecho un par de trabajos en el Instituto o ahora, y poco a poco va*

*aprendiendo cosas nuevas. Pero no se nos ha formado específicamente para eso. No estamos ejercitados (GD-P29-DOE-01-A4.19-42').*

Por otro lado, si bien es una realidad el que todo el mundo tenga a su alcance teléfonos móviles que llevan una cámara incorporada, y cada vez sea más frecuente su uso como objeto cotidiano, otra cosa bien distinta supone, manejar las herramientas adecuadas y su posterior edición para hacer algo que realmente merezca la pena.

P45 cree necesario dar un “salto cualitativo” en la enseñanza, que vendría de la mano del uso de la tecnología que la actualidad ofrece. Cada vez tiene menos sentido abstraerse de ello, y el futuro ya es presente.

*Tenemos todos los medios a nuestro alcance para poder comunicarnos nosotros usando esos lenguajes. Pero, además, combinados: pueden ser escritos, verbales, multimedia, cine, televisión... Y hoy en la escuela o cualquier entorno educativo, tenemos todos los medios a nuestro alcance de una forma simple y sencilla para no ser consumidores y ser creadores. Y ese salto hay que darlo, los educadores y con nuestros chavales en nuestros entornos educativos, porque es un nivel más de expresión que nos rodea cotidianamente y que nosotros diariamente codificamos y decodificamos y tenemos que usar también, porque forma parte de nuestra cultura y forma parte de nuestro entorno, y hay que usarlo.*

*Entonces, yo cuando doy “Lenguaje audiovisual” no es como teoría, voy a la parte vivencial y luego quiero que ellos creen entornos donde ellos expresen situaciones concretas (P45-DOE-01-07').*

Esta pedagoga es contundente respecto a la actitud que debe tomarse en la formación del alumno que se está educando hoy para ser profesor mañana:

*Lo tengo clarísimo. No basta con teorizar; hay que crear (P45-DOE-01-21').*

No se puede concluir este apartado sin hacer una breve mención, sobre los distintos departamentos que respaldan e incitan al alumnado a crear material audiovisual. Destacan por esta labor los departamentos de DOE, THE, DECPM, y DLL.

Potenciar desde el profesorado la creación de un discurso audiovisual, como parte de las actividades del alumnado, es algo que se está comenzando a

realizar, pero de forma meramente anecdótica, por lo que sólo son dos profesoras del departamento de DOE, otro más del departamento de DECPM, y una última de DLL. Respecto a los dos primeros son docentes relacionados con asignaturas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: P33 y P45, con lo cual esta actividad no resulta novedosa. Por su parte, el tercer docente pertenece al área de la Didáctica de la Expresión Plástica (P43), por lo que no es de extrañar que solicite trabajos de esta índole, más bien todo lo contrario, sorprende el hecho de que no sean más docentes de esta área los que se sumen a esta práctica. Por último hay una docente de DLL, y más concretamente del área de Didáctica de la Lengua Extranjera (P47). En este caso se pide que se utilice el formato audiovisual como un recurso, pero no se incide en la calidad del texto final desde el punto de vista del lenguaje audiovisual. De hecho, en los trabajos consultados realizados por los alumnos y alumnas, no expresan ni en objetivos, ni en contenidos, nada relacionado con la alfabetización audiovisual. Algo que no puede sorprender, pues tampoco forma parte de los propósitos y contenidos a trabajar en las asignaturas no relacionadas con las TIC, o la Didáctica de la Expresión Plástica.

Por último, sí hay que destacar que debido al amplio margen de libertad que en los departamentos de DOE y THE se permite al alumnado, éstos paulatinamente se están decantando por la realización de material audiovisual, ya sea en formato de cortos, o también como vídeo didáctico o educativo. Esta libertad, como ya se ha apuntado, deja desconcertados a muchos alumnos de nuevo ingreso, ya que vienen de un sistema educativo que no deja margen de maniobra en la realización de actividades.

Todo ello juega en detrimento del desarrollo de la creatividad de estos ciudadanos.

Desde un centro educativo, cuya finalidad es la formación de los futuros docentes, el desarrollo del pensamiento divergente puede y debe ser potenciado, ya que en su desarrollo están las soluciones de los problemas presentes y futuros, a los que la humanidad se tendrá que enfrentar.







*Fuente: Pavel L. Photo & Video / Shutterstock*

## CAPÍTULO XIII. HÁNDICAP A LA HORA DE UTILIZAR EL CINE COMO RECURSO

A continuación se aborda, desde una perspectiva analítica, los inconvenientes expuestos por profesores y alumnos cuando se utiliza el cine en las aulas.

Se ha comprobado cómo existe una atmósfera contraria al uso frecuente de este recurso. Algunos docentes que no han querido participar en las entrevistas grabadas han expresado críticas en este sentido, bien como objeto de comentarios peyorativos por lo que algunos consideran un uso excesivo de este recurso, bien porque eran ellos mismos los que realizaban esas críticas. En cualquier caso, se trata de docentes que no hacen uso este recurso por diversos motivos que se comenta en los sucesivos epígrafes; o de otros docentes que ya no realizan ningún uso de este recurso para no ser diana de parrafadas de pasillo, que siempre acaban hiriendo a oídos sensibles.

### ***XIII. 1. Ocupa mucho tiempo***

Cuando se habla de proyectar películas que ayuden al alumnado en la comprensión de ciertos conceptos que forman parte del programa educativo, enseguida aparecen muchas alusiones a las dificultades que la actividad con cine conlleva. En concreto, es el de la falta de tiempo el más aludido.

*El problema que ya sabemos, es que las películas duran hora y media o dos horas (P19-DOE-01-06').*

De este modo, no son pocos los profesores que admiten sin dudarlo la escasa utilización didáctica de este recurso en las aulas.

*El largometraje de ficción (lo que todo el mundo llama película) no suelo utilizarla, porque las dimensiones, por la longitud de la producción no me es útil para las dimensiones que tengo para dar clases (P33-DOE-01-01').*

*Pongo pocas películas a lo largo del curso. Al cuatrimestre, puedo poner dos películas, como mucho tres, en mi experiencia. No por nada, sino porque no me da tiempo, es que me falta tiempo (P29-DOE-01-09').*

*Yo creo que el cine es un recurso importante, lo que pasa es que como tenemos que utilizar tantas herramientas, y tenemos tan poco tiempo, pues la verdad es que siempre tienes que dejar en el cajón herramientas, ... entre trabajos, foros, debates en clase (...). Se podría utilizar más (P39-DEC-01-11').*

Otras veces, su uso se ve muy limitado porque el profesor no tiene más remedio que obviar parte del contenido que deseaba trabajar con filmografía, trabajando los mismos pero desde una óptica más teórica. Sin embargo todos esos contenidos trabajados en clase no pueden ser abordados en el cine-fórum en su totalidad, máxime cuando en la misma sesión se lleva a cabo la proyección y el debate.

*Por ejemplo, en uno de los grupos, me he quedado corto de contenido. No he podido explicar todo lo que quería. No ha habido mucho tiempo de pensar en película (P28-DECPM-01-07').*

*Hubo poco tiempo para trabajar, muy poco tiempo. Porque hubiera dado mucho más. Pero sí les quise resaltar que en el cine hay sentimientos, que ahí el autor pretendía que quien ve esa película se acerque a través de los sentimientos hacia esos fenómenos, y que reflexione sobre la situación*

*actual, (que en este momento yo creo que es un tema muy candente (P20-DCCSS-01-08/09').*

Por ello, tres de los cincuenta docentes recurren a programas de edición de películas, para poder escoger aquellos fragmentos que ayuden a explicar conceptos específicos, sorteando lo demás. Ello tiene la dificultad de que hay que saber operar con los recursos que le faciliten cortar las secuencias de la película y situarlas en el orden deseado, y no todos los profesores conocen el manejo de los citados programas informáticos.

*Lo uso menos de lo que me gustaría. Bueno, pues porque claro, necesitas mucho tiempo, necesitas el tiempo para verla, o sea que necesitas una sesión de dos horas como poco, y no siempre es sencillo. Se puede usar también extractos, que es otra manera de hacerlo, pero yo que soy poco hábil con la técnica, pues prefiero mejor usar las películas enteras (P10-DOE-01-02').*

Esta es la opinión más extendida, respecto a la labor de edición de videos, de hecho, tan sólo tres docentes han expresado esta práctica, dos del departamento de DOE (P23 y P33), y otro profesor de MIDE (P31).

El tiempo del que se dispone no solo influye en el cuestionamiento de la proyección de la película, sino que influye claramente en la actividad que se pretende hacer tras el visionado.

*También te digo que el tiempo me influye mucho, porque a la hora de la puesta en común, yo hubiera puesto a todos en gran círculo, no como nos quedamos, en pequeños grupos. Lo sé perfectamente, que eso influye, vamos... Pero en este caso, el tiempo me hizo que no [cambiásemos la disposición del mobiliario] (P15-DOE-01-44').*

La solución puede estar en la creación de un horario creado *ad hoc* en algunas asignaturas, en las cuales el beneficio de su utilización está fuera de toda duda, pues ayuda a entender contenidos que presentan características fácilmente apreciables en un film.

Para concluir esta subcategoría se hace necesario destacar que, la práctica totalidad de los profesores consultados han expresado que, la dificultad fundamental que presenta el uso de este recurso es el tiempo que requiere el mismo. Asimismo, incluso los profesores que se han mostrado más favorables a

su utilización en el aula, han destacado este hándicap como principal motivo disuasorio para su uso. Algunos han llegado a utilizar el símil del mercado, hablando de rentabilidad entre la inversión en tiempo dedicado a la actividad, y beneficios que aporta la misma. Si el balance es negativo la respuesta a su utilización corre la misma suerte.

### ***XIII. 2. No hay películas para trabajar todos los contenidos***

Se ha conversado en algunas ocasiones con docentes que muestran verdadero interés en usar películas con fines educativos, pero se encuentran con el obstáculo que supone no hallar material que se adecúe a las materias que imparten. Tal es el caso de P8, del departamento de THE, que imparte materias cuyos contenidos son inabarcables a través del cine debido a la ausencia de filmografía afín. Estos contenidos, como otros datos de interés son obviados para garantizar el anonimato, ya que si se plasmaran esos contenidos, todos los compañeros del departamento serían conocedores de la identidad del docente. Pues hay asignaturas que las imparte un educador en exclusiva, por lo que mencionar la disciplina y sus contenidos puede resultar especialmente revelador.

Ello ocurre sobre todo con ciertas asignaturas que tienen una dificultad especial para encontrar películas cuya temática se ajuste a los contenidos de su currículum. Y es que es innegable que, detrás de la idea de hacer una película está la finalidad comercial de la misma. No se puede olvidar el hecho de que no es viable la proyección en los cines de una película que tenga un marcado sentido didáctico, que no educativo. Tal sería el caso de un compendio de explicaciones técnicas de alguna materia en concreto. Aunque este extremo sí que se puede dar, y de hecho se ha dado con series de televisión, tal es el caso de la colección *Erase una vez el cuerpo humano*, y todas sus variantes.

La opinión que tiene sobre este aspecto un profesor del área de Didáctica de la Expresión Corporal es significativa:

*Es que apenas existen vídeos, ni tampoco... Es que no hay, de lo que es la metodología de la Educación Física, lo que es los estilos de enseñanza, técnicas, estrategias (que es lo que más nos interesa dentro de la didáctica), no existen prácticamente (P30-DEC-01-01').*

En la misma dirección se han expresado los dos docentes consultados en el área de Didáctica de las Matemáticas.

*La productora quitaría ese tipo de películas. Es más interesante una lección de sexología que una lección de geometría (...). ¿Cómo se va a contar una clase de Matemáticas? Sería aburridísima. (...) Tendría que ser un documental (P41-DMat-01-09').*

Los alumnos también son conscientes del problema de encontrar la película adecuada a determinados contenidos.

*Yo creo que no [que no todo contenido es susceptible de ser trabajado con cine]. A lo mejor, en Educación, es más fácil usar el cine porque realmente tiene un abanico más amplio de materias que dar, porque por ejemplo, si estuviéramos en Ingeniería, el cine nos va a servir poco (GD-P26-DOE-01-A1.25-24').*

Enmarcado en el objetivo de la comercialidad está la idea de crear emociones en el espectador, esto hace que se planteen las cuestiones de un profundo calado educativo en términos excesivamente simplificadores. Primando de esta forma las estructuras fílmicas de consumo masivo, con mensajes maniqueos, en detrimento, a menudo, de estructuras que invitan a un debate de mayor altura.

*Hay películas que acaban siendo una especie de cantos de sirena o un brindis al sol. Algunas películas que se ponen aquí mucho, por ejemplo, "Mentes peligrosas", con Michelle Pfeiffer de profesora guay, donde un grupo de adolescentes horribles acaban convirtiéndose en personas de bien y todas esas cosas. Está bien como elemento para impresionar, pero los mensajes son más hollywoodienses que otra cosa. Son películas más para público que manejan más el tema meloso, sensiblero, y no tanto un análisis más profundo (P6-DOE-01-23').*

Más tajante llega a ser P41 cuando cuestiona la capacidad didáctica del cine de ficción creado para las grandes salas, que se realiza con fines exclusivamente comerciales. Para este docente esta prioridad absoluta de hacer

un producto de consumo masivo incapacita al mismo para abordar aspectos sociológicos desde perspectivas educativas.

*Incluso grandes temas que no sean matemáticos, sino sociológicos y todo eso, los grandes problemas, esos nunca salen en el cine. En el cine, salen psicópatas reunidos, psicópatas aislados, psicópatas puntuales, policías corruptos [...] (P41-01-DMat-04').*

¿Significa esto que ninguna película comercial puede resultar útil para proyectarla en las aulas? Definitivamente no. Si bien es cierto que desde una perspectiva educativa abundan las películas comerciales de poca enjundia, no es menos cierto que a lo largo de esta investigación, se han dado sobradas referencias de filmes muy populares que han sido, y continúan siendo, muy utilizados con una finalidad educativa: *El club de los poetas muertos* (1989), *El indomable Will Hunting* (1997), *Matrix* (1999), entre muchas otras. Son películas que bien pueden considerarse de culto, pues durante muchos años y en muchos centros de formación han recurrido, (y siguen haciéndolo), a su proyección en el aula.

Indudablemente los títulos son abundantes en temáticas relacionadas con la Educación, mientras que, por el contrario, no es fácil encontrar títulos en áreas como las Matemáticas y su didáctica. Pero, incluso buscar filmografía muy específica relacionada con la Educación puede resultar una tarea infructuosa, como apunta una docente del departamento de DOE.

*Tienes que encontrar películas. La búsqueda es ardua, porque no siempre hay cine que trate la temática que tú quieres barajar (P19-DOE-01-59').*

En cualquier caso, a menudo el problema reside en que hay que dedicar parte de ese escaso tiempo del que se dispone para buscar esas películas, y diseñar una actividad a medida.

Un ejemplo de ello sucede cuando el profesor adapta la película a sus necesidades. Esto requiere trabajarla, dedicarle tiempo para extraer de ella los contenidos que interesan y descartar lo “sobrante”. Para ello, tal como quedó reflejado en el punto anterior, es necesario que el profesor posea ciertos



conocimientos de edición de imágenes como explicaba P23, o P33 en el epígrafe referente al uso secuenciado de películas. Otro paradigma de búsqueda de filmografía adaptada a contenidos se encuentra en P26, que selecciona cinco fragmentos extraídos de youtube:

1. Difusión Ley Instrucción Pública

[http://youtu.be/\\_4Sx8MKzuag](http://youtu.be/_4Sx8MKzuag)

2. Censo población 1856

[http://youtu.be/ZdZQkhDj\\_Mk](http://youtu.be/ZdZQkhDj_Mk)

3. Discursos clase alta

<http://youtu.be/1eyMzgXJRrY>

4. Leer y escribir

[http://youtu.be/\\_V9reY8bumg](http://youtu.be/_V9reY8bumg)

5. Inauguración de escuela rural 1857

[http://youtu.be/ehHnJJL\\_G98](http://youtu.be/ehHnJJL_G98)

*Se puede adaptar, se puede elegir una serie de fragmentos (...) y enfocarlos, y cualquier (...) película, si la película no refleja exactamente [los contenidos] en los que estás trabajando (...), sí nos puede hacer una visión muy general para trabajar un contenido (P26-DOE-01-10').*

La solución que da P24 es utilizar documentales en vez de cine como una forma más fácil de encontrar el material que se centra en mayor medida en las cuestiones que interesan tratar en clase.

*Este año hemos utilizado muy poco, por no decir prácticamente nada [las películas]. Quiero decir que me han servido mucho más los documentales que las películas en muchas ocasiones, porque no es fácil encontrar películas como tales, al menos a mí me cuesta, es otra de las limitaciones que encuentro: encontrar películas que se adecuen a lo que yo quiero que trabajen los alumnos, sobre todo lo que yo quiero que reflexionen. Y sin embargo, hay documentales que sí, que por la temática que abordan se acercan más a lo que nosotros estamos viendo en clase.*

*Entonces, he utilizado más documentales que películas pero por esa dificultad que encuentro en seleccionar buenas películas (P24-DOE-01-08').*

En la misma dirección apunta P25, que opta por buscar directamente entre los documentales, ya que, arguye, los conceptos que pretende abordar en esas sesiones con cine vienen representados de forma inequívoca mediante protocolos de actuación en el género documental. Esta claridad en el mensaje supone un mayor grado de dificultad encontrarla y separarla del contexto en un filme comercial.

*En general, abandono el cine de ficción y me voy más al cine documental, porque diríamos que está elaborado un poco más en esta intención de que uno no solo sugiere temas, sino que uno representa eficazmente protocolos, o procedimientos o incluso conductas precisas. Esto es más típico del cine documental y menos del cine de ficción, aunque también ocurre (P25-THE-01-10').*

Para concluir esta subcategoría hay que destacar el hecho de que he mantenido más de una decena de entrevistas no grabadas con docentes de este centro, y durante el transcurso de las mismas, en la mayoría de ocasiones me han confesado utilizar documentales como recurso didáctico, mientras que rechazaban el uso de cine de ficción por los motivos expuestos. Entre otros, la falta de filmografía que aborde determinados contenidos, que unido al exceso de tiempo que su uso requiere, hacen que algunos docentes no puedan realizar esta actividad.

### ***XIII. 3. Organización horaria***

La organización horaria es un elemento de primer orden que necesariamente hay que tener en cuenta, particularmente cuando se pretende planificar una actividad que gire en torno a la proyección de una película.

El tiempo es todo, pues somos espacios de tiempo. El tiempo es el bien más escaso que posee el ser humano. Sin entrar en cuestiones metafísicas sobre el tiempo y el espacio, no cabe duda que todo programa curricular está marcado por este preciado bien. Por lo que las posibilidades de reorganización horaria en



una asignatura, permiten introducir algunas actividades que se salen de la tónica habitual de las clases.

Entre otras actividades que la flexibilidad horaria permite se puede encontrar el trabajo con cine.

Se ha podido comprobar en el transcurso de las observaciones donde el investigador ha participado como observador identificado no participante, que las sesiones han tenido una duración de tres horas en muchos casos.

*Si las sesiones son de grupo entero, son tres horas. Si las hacemos en división... o sea, hay varios momentos en el curso que lo dividimos en dos y trabajamos más intensamente con las categorías en un grupo más reducido para que haya más pie para la participación, el debate. Entonces hacemos dos grupos de veinticinco más o menos, o de treinta, y se trabaja de una manera más participativa. Entonces esos días, la clase son de cuatro horas semanales en total (...). Otras veces, como te decía, ha sido trabajo de grupo, y entonces han sido como cuatro o cinco horas con los grupos. Ellos no están las cinco horas, nosotros sí (P6-DOE-02-32').*

Un alumno de máster focaliza su crítica en la estructura organizativa de las titulaciones universitarias, motivo por el cual se acude a este recurso con menos frecuencia de lo que cabría esperar.

*Creo que estamos limitados por el contexto en el que trabajamos. Yo lo trabajaría [el cine] mucho más, me parece muy interesante. Pero claro, las estructuras tan rígidas que sigue la mayoría del profesorado no permite tampoco que se trabaje el cine todo lo que yo considero que se podría trabajar (A-Máster I-24-01-01').*

Este veterano alumno se ha encontrado con bastantes experiencias en la que se ha realizado la actividad, pero siempre de manera limitada.

*Muy poco tiempo, muy poca reflexión. Ver la película y a otra cosa y no se vuelve otra vez sobre la película. Muy precario me parece el trabajo (...) por la forma de organizar el currículum, me parece a mí: el tener que cuadrarse mucho, programarlo tanto con muchos alumnos... No sé, en general lo que es el problema del currículum demasiado estructurado, excesivamente cuadrado, milimetrado todo al minuto, si nos vamos de aquí ya no podemos volver... Muy deprisa. A mí me parece que el cine es algo mucho más reposado, algo para reflexionar un poco, algo que hay que dejar cada uno su tiempo (A-Máster I-24-01-02').*

Así, el problema del tiempo le parece un problema estructural. Es decir, no es exclusivo del cine en la educación, sino de cómo se trabajan los contenidos en la Facultad.

*Muy departamentado, muy por disciplinas, la división entre teoría y práctica... Me parece un problema estructural de la universidad, querer encajonarlo todo y meterlo en compartimentos estancos donde nada tiene que ver con nada. Y el cine no escapa de eso; la Didáctica parece que no tiene que ver nada con la Psicología, la Psicología no tiene que ver nada con la Historia...*

*Entonces es un problema desde la base. Organizando la universidad de otra manera, los espacios serían diferentes, los tiempos serían diferentes, la coordinación docente tendría que ser mucho mayor. (...) El problema es mucho más de base, mucho más estructural (A-Máster I-24-01-08').*

Desde hace algunos años la disposición horaria es más flexible, y esto permite la coordinación entre profesores de una misma asignatura, o incluso de distintas materias. Tal es el caso de dos profesoras que trabajan con el gran grupo durante cinco horas, si bien, en ocasiones se dividen por grupos para permitir una participación más activa.

*Para ellos, obligación de estar presencialmente creo que son tres horas. Tampoco estamos con el reloj, depende de la actividad que estén haciendo, y a veces te merece la pena estar con todo el grupo haciendo cosas, y otras veces necesitas que sea un grupo más reducido. Entonces, ahí tenemos que ir viendo, depende de qué actividad y qué se pretende en cada momento, el grupo tiene que cambiar. El hecho de que tengamos toda la mañana para nosotros, nos da flexibilidad para poder hacer eso (P6-DOE-02-33').*

Para los docentes, una organización temporal flexible es una ventaja de cara a la planificación de actividades. Recuerdan que antiguamente era una hora y media dos días a la semana, y luego otra asignatura, con lo cual, muchas veces se iba el tiempo en la ejecución de una actividad donde se utiliza el cine como recurso. Resultaba imposible proyectar una película, y mucho menos realizar un debate posterior.

*[Las clases] duraban antes noventa minutos (ahora son más largas), y en un bloque de noventa minutos no te daba tiempo a ver un largometraje. Ahora son de dos horas la parte teórica, pero ni lo he*

*intentado, porque siempre me ha dado mejor resultado los documentales. Y como para lo que yo lo necesito me va bien el documental, pues no me meto en otro campo por el momento (P33-DOE-01-02').*

Los alumnos y alumnas coinciden en la importancia de una organización horaria flexible, que permite llevar a la práctica actividades de toda índole, tanto fuera como dentro del aula. En el caso del que se trata, permite la proyección de la película y la realización del debate en la misma sesión.

*Yo pienso igual que ella, que si nos hubiese facilitado antes en qué debíamos fijarnos durante la película, la hubiésemos analizado mejor luego viéndola, porque al pasar tanto tiempo desde que vimos la película, aunque cojas notas, hasta que haces la actividad... (GD-P15-DOE-01-A1.25-01').*

De esta forma, se evita la pérdida de los detalles de la película que lleva aparejado el transcurso de los días, en muchas ocasiones ha transcurrido una semana entre la proyección y el debate, de forma que el efecto de la frescura del visionado se pierde con el paso de los días. Esta situación se ha dado cuando se disponía de tan sólo dos horas de clase.

*Al ser las circunstancias como han sido de que ha pasado esta semana de por medio, a mí personalmente me costó mucho recuperar el tema de la película (GD-P15-DOE-01-A1.25-03').*

*Al pasar esa semana, a mí me costó mucho trabajo recordar lo que había pasado, y encima al darnos unos contenidos que tampoco los teníamos muy claros, no recordaba con facilidad: esto dónde había pasado, esto dónde se había visto...*

*Entonces, nos tuvo que ayudar un poco (...) en ese sentido, porque no me acordaba a lo mejor de lo que había dicho un personaje que era clave para uno de los contenidos (GD-P15-DOE-01-A2.25-03').*

El mismo alumno redunda en la importancia de la organización de los tiempos en la actividad, apuntando la idea de que resulta conveniente un período de reflexión posterior a la película, pero en cualquier caso no debe ser tan largo como a veces ocurre: que transcurre una semana entre el visionado y el debate.

*Tú te vas a tu casa y vas pensando a lo mejor pues lo que has visto en la película o lo que sea, si al momento después del momento en el que terminan los créditos pues ya empiezas con el debate y con no sé qué...*

*Yo creo que maduras más las ideas si tienes un tiempo, pero claro, no una semana (GD-P15-DOE-01-A1.25-11').*

En este sentido ha habido varios profesores cuya forma de trabajar con este recurso respeta ese período de reflexión posterior a la proyección. Así P3, P5, P6, P10, P15, P19, P23 ó P24 son algunos de los docentes que solicitaban la reflexión en pequeño grupo con posterioridad al debate. Son datos extraídos de las sesiones en las que se ha podido participar como observador. Si bien es cierto que en el caso de P15, aunque tuvieron tiempo con posterioridad al visionado para reflexionar en grupo sobre determinados contenidos, como pasó con los demás docentes mencionados en este párrafo, la proyección se tuvo que realizar en dos semanas distintas, ya que los últimos cinco minutos se dejó para la semana próxima, motivo por el cual habían perdido parte de los detalles expuestos en el film.

Esto mismo ha ocurrido en casi la mitad de las observaciones, ocho de las veintiuna realizadas: (P2, P5, P6, P9, P10, P11, P15 y P29), donde los docentes se han visto obligados a realizar la actividad en dos sesiones por la extensión de la película, y la organización horaria. Si se dispone de cinco horas seguidas para la misma asignatura hace posible la organización de este tipo de actividades, así como de otras que requieren de flexibilidad horaria. Lógicamente, esto excluye la posibilidad de cinco horas de clase magistral tal y como ha sido concebido desde el positivismo. Pero abre las puertas a estrategias de Enseñanza y Aprendizaje desde la perspectiva constructivista. Por todo ello, desde el equipo decanal se percibe una tendencia creciente hacia la organización horaria flexible, agrupando todas las horas en una o dos sesiones a la semana.

### ***XIII. 4. La infraestructura. Problemas técnicos***

Se ha podido comprobar cómo todavía hoy ocurre que, con frecuencia, los problemas técnicos son más bien problemas de infraestructura, de diseño de las aulas para evitar los problemas de un visionado en malas condiciones.

*Hay aulas en las que la película no se ve, porque se proyecta de día, las ventanas no se cierran, el visionado es malo, la pantalla no tiene buena imagen. Y a mí eso no me gusta (P50-DOE-01-20').*

En este sentido, el personal de conserjería es vital para la solución de problemas en el ámbito de la proyección. En estos casos el problema viene dado por el tiempo que se pierde mientras éstos acuden a la llamada y resuelven el contratiempo.

*Es raro que haya puesto una película en el salón de actos y no haya habido problemas, como por ejemplo: ahora sale en inglés, ahora salen los subtítulos, qué pasa que no arranca, el sonido retumba, las luces no terminan de encajar para que quede la pantalla completamente bien. Entonces, como tampoco nosotros podemos actuar directamente en el espacio técnico del salón de actos, sino que son los compañeros de conserjería quienes tienen la llave y saben dónde están todas las cosas, tenemos que estar recurriendo a ellos cuando hay problemas que se nos escapan de nuestras manos. (...) Eso hace que retrasemos el tiempo de visionado, y a lo mejor nosotros teníamos previsto un tiempo determinado, pero entre que vamos y venimos para pedir ayuda al compañero de conserjería, se va un tiempo (P24-DOE-01-17').*

En algunas ocasiones, el profesorado hace una prueba previa al visionado con el objeto de evitar las frecuentes eventualidades que conlleva el uso de las aulas como sala de cine.

*En general, aquí si algo no funciona, rápidamente tienes posibilidad de ir a conserjería y te traes otro. Pero bueno, habría que dedicarle unos minutitos antes a probar las cosas, porque ya en más de una ocasión me ha pasado que el sonido no ha funcionado bien, no se oía bien, y la verdad es que eso, si lo probamos antes en el aula, podemos evitarlo. Eso es responsabilidad del profesorado. Eso es responsabilidad mía (P9-THE-01-49').*

Claro está que, cuando el profesor tiene unos conocimientos técnicos mínimos, todo es mucho más fácil. Como ocurre con todos los recursos técnicos,

cuando uno prueba las herramientas en algunas ocasiones ya se adquiere la destreza necesaria para su uso.

*[En cuanto a si he tenido algún problema con la infraestructura o problemas técnicos a la hora de proyectar una película], No, no. Lo único eso, que tienes que saber utilizarlo, y enchufar los cables, y... eso te lleva ya tiempo y si no te ayudan, vaya. Pero problema no, no suele haber problema (P3-MIDE-01-62').*

A veces, los problemas técnicos vienen derivado del acceso a internet, cuando se utiliza la red wifi para la proyección de documentos audiovisuales, hay algunos momentos en los que la red está saturada, impidiendo por ello el transcurso normal de la actividad planificada.

*Las películas tanto "Jesucristo Superstar" como "Hair" las tengo en vídeo VHS. Y es difícil conseguir un VHS que más o menos funcione, y con las limitaciones que tiene para buscar una escena determinada. Entonces tendría que ser buscarlo en youtube, que esté disponible. Y algunas veces, hay problemas de conexión, porque está la wifi saturada y no funciona bien. Son excepciones, pero algunas veces afectan al ritmo de clase, entonces tenemos que tener un plan B (P28-DEM-01-02').*

Sin embargo, el acceso a internet en las aulas ha sido un gran paso hacia la educación del siglo XXI, cuestión distinta es el desarrollo de todo su potencial por parte de los docentes. En cualquier caso, cada día es más frecuente que los docentes estén accediendo a la red desde el aula para exponer recursos al alumnado.

*Dije bueno, me pareció que sería interesante para trabajarla en clase y tuvimos suerte, porque habíamos pensado en llevar... vamos, ir al cine, pero yo no imaginé que estaba disponible tan pronto, pero se puede descargar a través de... se puede descargar o no se puede...bueno, yo creo que hay alguna versión que se puede descargar pero tiene un doblaje pero que es horroroso... (P10-DOE-01-01').*

Cada día la alfabetización mediática hace posible que los docentes tengan menos problemas técnicos en la proyección de las películas, máxime cuando esta se proyecta en el aula. Cuestión distinta es cuando la misma se ejecuta en el salón de actos, que tiene una infraestructura técnica a la que el profesorado no está habilitado, con lo cual, cuando la proyección ha transcurrido en la misma, sí que se ha requerido la ayuda de personal no docente que conoce su manejo.

### ***XIII. 5. El efecto vampiro del cine como recurso educativo***

En publicidad, cuando un anuncio es muy atractivo, tanto que le roba el protagonismo a lo que se pretende, que es vender un producto o una marca, a eso se le llama “anuncio vampiro”. Quizá se podría reciclar ese concepto, y aplicarlo a la educación, concretamente a los recursos. De esta forma, cuando en educación se utiliza un recurso que resulta tan cautivador que dificulta en exceso las posibilidades de explotarlo como recurso educativo, estaríamos ante un recurso “vampiro”.

*“Los chicos del coro”, cae bien a los muchachos pero a mí me crea también ciertos problemas por eso mismo, porque está bien pero hay siempre ese último punto sensiblero que hace que pierdas el contenido y te focalices más en eso, en el elemento lacrimógeno del asunto. Y creo que puede estar bien, pero no es únicamente eso, hay que dar un paso más (P6-DOE-01-26’).*

Algunas películas muy taquilleras están realizadas sin escatimar en recursos, con un despliegue de medios que incluyen, tanto los recursos técnicos como los humanos. Con expertos que saben cómo gestionar las emociones que genera el film a través del lenguaje cinematográfico y sus técnicas. Sin embargo, el componente emocional puede reducir las posibilidades educativas de la película.

*Hay películas tópicas en la universidad, aquí en la Facultad: “Los chicos del coro”, “El club de los poetas muertos”, que es una película que impactó en el cine hace unos años, y que también, es una película para manejar con cuidado algunas cosas, tiene un mensaje también muy complejo. Es fácil caer en la sensiblería del maestro guay y tal, que el director chungo lo maltrata y que al final todos los alumnos se rebelan contra el director [...]. Vamos a ver, ese tipo de cosas está bien, pero hay que manejarlo con un poquito de cuidado. A mí, particularmente, me gusta buscar otro tipo de películas. Y quizá, muy posiblemente, las películas que más me atraen para dar otro tipo de mensajes, son las que no necesariamente abundan en un problema educativo (P6-DOE-01-27’).*

Esta docente aboga por otro tipo de cine menos comercial, que se aleja de esa “sensiblería” que a menudo deja al alumnado en un plano poco reflexivo. Aunque reconoce que ese cine menos comercial, y menos emocional, también se distancia de los contenidos educativos atingentes a sus asignaturas.



*Creo que es otra forma diferente de afrontar el tema, que evita ese tipo de mensajes marginales que se convierten en focales, cuando realmente el contenido puede ser otro muy diferente. Por eso, me gusta utilizar otro tipo de películas (P6-DOE-01-28').*

P23, del departamento de DOE explica cómo se quedaba el alumnado cuando terminaba la película *El club de los poetas muertos*, motivo por el cual ella decidió acortarla. Para esta docente, el alumnado quedaba en un estado emocional tan sensible que eran incapaces de iniciar ningún debate en los minutos siguientes, pues las emociones estaban a flor de piel. Algunos alumnos y alumnas incluso lloraban con el desenlace del film, por lo que apelar a la razón en momentos tan emotivos no parecía la mejor opción.

En el mismo sentido se expresa P11, quien reconoce haber llorado en alguna ocasión al unísono con el alumnado, durante el visionado de algunos filmes.

*Cuando por ejemplo, el alumnado ve una película, o yo mismo, ha habido veces que he proyectado una película que tiene poder sobre mí, entonces me emociona. La he visto muchas veces y esa película me emociona, ¿no? Pues hay momentos en los que yo no me aguanto y me pongo a llorar.*

*Recuerdo en alguna proyección de esta película [Los chicos del coro], aquí en otros años (no en este último), recuerdo haber llorado viendo la película con el alumnado. Y también recuerdo, y eso me pasa todos los años, que hay alumnado que llora mientras ve la película. Entonces, algo interesante es que tú conectas con una realidad, y además es una realidad educativa (P11-THE-01-17').*

Apelar a las emociones es una de las claves del éxito del cine como expresa un docente cuando reflexiona sobre este recurso.

*El cine transmite emoción siempre. Yo no recuerdo haber visto una película aséptica que no transmita nada, que no te despierte sentimientos a favor o en contra. Y eso hay que saber discriminarlo y valorarlo, porque si no, probablemente estemos dando mensajes erróneos cuando nosotros no estamos interpretando bien, y desde luego son libres para interpretar lo que quieran a través de la visión de ese cine. Pero lo más importante es que se sepa que los valores están ahí presentes, y saber entenderlos e interpretarlos (P20-DCCSS-01-12').*



Hay una lista de películas como *Hoy empieza todo* (1999), *El Club de los Poetas Muertos* (1989), o *Los chicos del coro* (2004), que a pesar de su carácter comercial, y de “caer al final en la sensiblería” como expresaba P6, son títulos que abordan cuestiones de una forma suficientemente contundente como para tenerlas en cuenta en las aulas de este centro. Respecto a su carácter comercial es algo que se ha tratado en la categoría denominada *criterios de selección de películas*. En el mismo quedaba reflejado cómo varios profesores (P18 y P31 entre otros), que han reflexionado sobre este aspecto, han destacado esta característica de las películas que proyectan como algo positivo, pues está codificado en el lenguaje hollywoodiense tan familiar para ellos, con lo que supone un valor añadido a este motivador recurso.

Sin embargo, en esta subcategoría aparecen opiniones complementarias a las tesis anteriores, ya que el carácter comercial de las películas va unido al potente factor emocional de las mismas. Si bien es cierto que las emociones supone un fuerte motor de cambio, y por ello de aprendizaje, no es menos cierto que apelar a la exaltación de las emociones puede dejar a los espectadores, y en este caso al alumnado, en un estado de ánimo que dificulta el comienzo de un debate.

De esta forma, dejar un espacio de tiempo entre quince y veinte minutos para reflexionar sobre algunos aspectos de la película es una opción que, como ya se ha comentado, lo utilizan varios profesores de diferentes departamentos, y por diferentes motivos. Otra razón es la necesidad de dejar unos minutos al alumnado para que “digieran de forma íntima” el desenlace de la historia, y de esta forma poder comenzar el cine-fórum.





Fuente: Shutterstock

## CAPÍTULO XIV. CONSIDERACIONES FINALES SOBRE EL INFORME

Durante la investigación ha habido ocasión de ir comprobando con el análisis de los datos extraídos, la diferencia que existe en el empleo del cine en las aulas entre los departamentos de DOE y THE y los de las especialidades. Si bien es cierto que esta diferencia se hace más pequeña entre unos departamentos y otros con respecto a los citados. Y aún más señalada en unas áreas que en otras dentro de un mismo departamento. De forma que, el cine en la educación, no es concebido de la misma manera en el área de Didáctica de las Matemáticas que en el de Didáctica de las Ciencias Sociales, perteneciendo ambas áreas al mismo departamento.

También hay que tener en cuenta que los datos extraídos son más abundantes en los departamentos de DOE y THE que en el resto, y ello es así por dos motivos. El primero y más evidente, tiene que ver con un dato cuantitativo.

El departamento de DOE cuenta con un mayor número de profesores. El segundo tiene que ver con la dificultad encontrada para acceder a los docentes. No todo el profesorado se ha mostrado igual de colaborador para participar en la investigación. Algunos han rechazado incluso una entrevista anónima. En otras ocasiones se han mantenido entrevistas de más de una hora pero no han querido permitir la entrevista anónima, ni tampoco la colaboración, pues lo han considerado una charla entre colegas. La razón esgrimida en muchas de estas ocasiones ha sido la falta de tiempo.

A pesar de que el tiempo sea relativo como sostuvo en su día Einstein (1905), ha resultado más determinante la voluntad de los profesores y profesoras que la limitación temporal. Máxime si de lo que se trata es de conceder una entrevista de unos 30 ó 40 minutos a un investigador. Además de la falta de voluntad también se ha podido detectar cierta inseguridad respecto a los docentes más reacios a la entrevista. Con algunos se mantuvieron varios contactos previos a la entrevista para finalmente rechazar la misma.

Por otra parte hay que reconocer que, incluso dentro de una misma área, la diferencia respecto al modelo educativo del que parte cada profesor, sea consciente o no de ello, configura todo el planteamiento en cada elemento del currículum. Por este motivo, y expuesta la aclaración previa, puede resultar difícil postular máximas respecto a las diferencias entre departamentos, sin caer en la arrogancia del positivismo cuantificador que ofrece verdades como puños para aquellos que están dispuestos a quedárselas. Este informe no tiene más pretensión que la de aportar algo de luz al objeto de estudio, solo expone algunas de las conclusiones extraídas del análisis de los datos. Pero no se pretende pasar por alto algo especialmente revelador, que tanto el acceso a los datos: conversaciones, entrevistas y observaciones; como los medios y lugares de los mismos: aulas, despachos, pero también cafetería, pasillos, o correos a los que no se contestan; todo ello es una fuente de información tan valiosa como pueden ser las propias entrevistas. Todo ofrece información, incluso la falta de información. Todo tiene un por qué, aun no siendo conscientes de las razones, éstas están ahí, y hay que tenerlas en cuenta.

Por todo ello, cabe concluir que hay un mayor número de profesores entrevistados que están imbuidos por el paradigma del constructivismo en los departamentos de DOE y THE. De esta forma, los que trabajan teniendo presente esta perspectiva, todo el desarrollo del currículum de sus asignaturas se ve influido por la misma. Es aquí donde entra en acción el objeto de estudio, esto es, el uso del cine en la Facultad.

En primer lugar, quiénes lo utilizan y quiénes no hacen uso de este recurso. Mayor uso hace del mismo el profesorado que se sitúa en la concepción constructivista, y en mayor medida en los citados departamentos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que existen determinadas áreas como la Didáctica de las Matemáticas, donde se trabajan con múltiples recursos que son manipulativos, y por ende muy apropiado para los contenidos de la materia, dejando de lado el recurso del cine por varios motivos argumentados a lo largo del informe.

En segundo lugar, cuáles son los objetivos pretendidos por aquellos docentes que lo usan. En DOE y THE persiguen provocar la reflexión acerca de la educación, o de algún elemento de la misma; pero también la motivación. Cuando se emplea el término reflexión, este es concebido en términos más generales que disertar acerca de algún contenido concreto, como se puede comprobar en la categoría dedicada a los contenidos.

En tercer lugar, encontramos las reflexiones que realizan sobre los contenidos, y la selección de éstos. El profesorado de DOE relativiza mucho la importancia de los mismos, y están dispuestos a dedicar sesiones a actividades que no guardan una relación directa con los contenidos de sus asignaturas, pero que consideran de capital importancia para la formación de los futuros docentes.

Se ha encontrado una diferencia entre géneros en la importancia otorgada al trabajo de las emociones, ya que en el departamento de DOE han sido siete las docentes que han expresado este parecer, y de ellos cuatro son mujeres. El investigador ha tenido la oportunidad de asistir a sesiones donde se han

dedicado las sesiones a trabajar de forma introspectiva y colectivamente el factor emocional de esta profesión. Respecto a los otros tres profesores del género complementario son declarados feministas.

En cuarto lugar, la selección de la película en los citados departamentos, y también MIDE, se realiza con criterios que tienen muy en cuenta los gustos del alumnado al que va dirigido. Por ello, la actualidad de la misma adquiere especial relevancia. Aceptando, e incluso demandando sugerencias del alumnado sobre películas afines a las asignaturas. No siendo exclusivamente los contenidos el único criterio a tener en cuenta, como sí ocurre en el resto de departamentos, donde la selección de películas recae exclusivamente en el docente. Respecto al uso de películas de ficción es menos frecuente en el resto de departamentos, que en los citados. Sin embargo, la proyección de documentales o vídeos educativos es una práctica muy extendida, incluso en aquellos departamentos donde muchos docentes reconocen no hacer uso de este recurso, como es el caso de DMCCSSNN o DECPM.

En quinto lugar, cómo se utiliza el recurso del cine. Siendo ésta la esencia de la investigación, pues en el cómo está la enjundia. Todo lo que tiene que ver con la metodología, y por ende de la estrategia de enseñanza y aprendizaje. Para extraer las conclusiones sobre esta importante parte del currículum ha resultado especialmente clarificador las veintiuna sesiones a las que el investigador ha asistido como observador. Contando con la colaboración de dieciséis profesores.

- Proyección de secuencia, o cortos. Muy poco habitual en DOE y THE, tan sólo un caso de las veintiuna sesiones observadas, el de P26. Aunque P23 y P36, además de proyectar un filme completo, también han realizado un uso secuenciado de películas, pues se ha tenido conocimiento sobre este hecho por parte de alumnos y profesores, además de haber analizado las secuencias proyectadas por ambos, que están colgadas en el Campus Virtual.

- Proyección de la película entera. Esta modalidad es mayoritaria en ambos departamentos.

- Planificación y estructuración meticulosa de la actividad. Es menos frecuente en DOE y THE que en el resto de departamentos. De forma que en ambos departamentos las cuestiones objeto de reflexión parten más desde el alumnado y su campo de interés, que desde el profesorado. En los otros departamentos las preguntas están definidas con respecto a los contenidos trabajados, y aun siendo preguntas abiertas en algunas ocasiones, están estrechamente vinculadas a los centros de interés del currículum de la asignatura. Se entrega una ficha donde hay que dar respuesta a las cuestiones planteadas, a nivel individual o en grupo. Esta última práctica es muy común en los departamentos de PEE y MIDE, aunque también la utilizan algunos docentes de los departamentos que tienen por objeto la educación. Aunque cuando se formulan preguntas en ambos departamentos, éstas son de un carácter más abierto que en otros departamentos. Resultando preguntas de un marcado signo reflexivo.

- Tiempo dedicado. Mucho más extenso en DOE y THE, entre 4 ó 6 horas de media entre los profesores entrevistados con observación realizada. Sin embargo en otros departamentos se realiza una proyección ocasional de alguna secuencia o corto, y un breve debate sobre el visionado, de entre 10 y 20 minutos.

- Apelar al alumnado respecto a las emociones, mediante preguntas formuladas al hilo de los debates, puede dar pie a que el alumno se cuestione ideas que ni siquiera forman parte del programa que ha de seguir el profesor, pero que éste las percibe como importantes dentro de la formación académica de los futuros docentes. Se trata de vincular los contenidos con las emociones. Ésta es una práctica muy extendida en el departamento de DOE donde han sido muchos los docentes que han incidido en este punto: P5, P6, P10, P17, P19, P23, P24 y P29. No siendo así en otros departamentos.

En sexto lugar, la evaluación que se realiza de la actividad, al igual que la forma de evaluación final, en ambos departamentos es muy frecuente el uso del portfolio o ensayos sobre cuestiones claves de las asignaturas. Siendo estos instrumentos los reyes, tanto de la evaluación, como de la calificación. Quedando la actividad enmarcada como parte de ese trabajo final, pero siempre a criterio de cada alumno, es decir, si la misma ha resultado lo suficientemente importante para que quede reflejado en el portafolio o en el ensayo, el alumno lo puede incluir, pero si la actividad no ha resultado atingente respecto a ese trabajo final el alumno no lo incluye.

Uno de los aspectos que se ha podido comprobar en aquellas sesiones donde se ha asistido como observador en los cine-fórum es que la participación es escasa. Cuando se ha tenido ocasión de entrevistar a alguno de los alumnos que nunca participan, se ha constatado que realizan observaciones lúcidas sobre los temas tratados. En estas ocasiones se les ha preguntado a estos alumnos sobre los motivos de su falta de participación. Algunos han aludido a la timidez, o también al gran número de asistentes, ya que estas actividades se realizan en gran grupo. El observador ha constatado que el número de alumnos en la mayoría de las observaciones ha oscilado entre veinticinco y cincuenta. Aunque la posibilidad de participación es inversamente proporcional al número de asistentes al debate, no es menos cierto que en los mismos sólo hablan entre cinco y diez personas.

Para evitar esta falta de participación, algunos profesores realizan estrategias que invitan a la participación, como es el caso de reflexiones en grupo, (debates en pequeño grupo), previo al debate en gran grupo.

El tema de la participación es algo de capital importancia, pues el debate se empobrece cuando personas que tienen cosas que decir no las expresan. Ortega y Gasset (1914) apuntaba su particular visión de la verdad, como la suma de todas las perspectivas. Si ante un problema, sólo hablan tres, es muy probable que haya matices del mismo que no se estén teniendo en cuenta.



Las limitaciones espaciotemporales son el gran hándicap con las que se enfrentan los docentes en el uso de este recurso. Sirva como ejemplo de estas contradicciones provocadas por los condicionamientos limitadores de la práctica, la forma de organizar el espacio para la realización de un debate. Todos los docentes reconocen que lo más conveniente es la disposición de las mesas en forma de “U” o de “O” con el objeto de que todos se vean las caras. No obstante, en varias ocasiones esto no se pudo llevar a cabo por la falta de tiempo, pues si quedaban quince o veinte minutos, se podían perder incluso cinco valiosos minutos en cambiar la disposición del aula. En otras ocasiones el aula era de unas dimensiones que no permitían tal organización. Y en otras prácticas, el docente por otras circunstancias no realizó el cambio en la disposición del mobiliario.

La realidad universitaria sigue tratando con recelo a este medio en el que los ciudadanos estamos inmersos: la iconosfera. Si los niños y adolescentes pasan una media de 4 horas al día viendo televisión, y en gran medida, viendo historias narradas en un lenguaje audiovisual, cabe preguntarse por qué se sigue dando la espalda a ese lenguaje en todo el sistema educativo.

Respecto a la alfabetización audiovisual del profesorado, estos reconocen no estar alfabetizados, motivo por el cual difícilmente pueden tratar este aspecto en aquellas sesiones donde proyectan cine. Además, en la mayoría de los casos afirman que este conocimiento no forma parte del currículum que tienen que impartir, actitud que corrobora la anterior situación.

Sin embargo, todos los docentes reconocen la importancia del empoderamiento que supone la alfabetización audiovisual, aunque en distinto grado. Unos afirman que el docente sí tiene que conocerlo, pero no exigir su aprendizaje al alumnado. Otros le atribuyen el calificativo en grado superlativo de “importantísimo”. Aunque ni unos ni otros realizan grandes esfuerzos en esta dirección.

Algunos profesores y profesoras de este centro mantienen que el alumnado no conoce el lenguaje audiovisual, pues si así fuese, afirman, saldría

en los debates. Esta creencia es refutada en este estudio, pues en la única sesión donde una profesora solicitó al alumnado que relacionasen los contenidos abordados en el cine-fórum con el lenguaje audiovisual utilizado por el director, durante nueve minutos los discentes realizaron observaciones muy apropiadas sobre las estrategias de comunicación que empleó el director para expresar las ideas que quería transmitir en cada momento. Varios de los alumnos y alumnas mostraron un conocimiento elevado respecto al lenguaje audiovisual.

La anterior situación ocurrió durante una experiencia ad hoc realizada en el transcurso de la investigación. La misma tuvo lugar justo después de realizar el debate sobre los contenidos de la asignatura, el cual tuvo una duración de 58 minutos.

Mediante el siguiente cine-fórum que tuvo lugar acto seguido del debate de los contenidos, se pudo comprobar cómo en el primero de ellos no se había realizado ni un solo comentario que hiciera alusión al lenguaje del cine, sin embargo, en los nueve minutos que duró el siguiente debate aparecieron numerosas observaciones sobre las técnicas cinematográficas empleadas por el director para expresar el mensaje que pretendía. Los cuales a su vez, habían sido tratados en el primero como contenidos importantes desde la perspectiva teórica de la asignatura.

Hace treinta años que Santos Guerra (1984) publicó su libro *Imagen y Educación*, ya realizaba entonces unas reflexiones sobre cómo se estaba trabajando, y marcaba unas líneas de actuación para el futuro. Y como él mismo apuntaba en comentarios realizados al hilo de esta investigación: en este aspecto no hemos mejorado mucho. “Si se tiene en cuenta cómo se ha avanzado en tantos aspectos tecnológicos y científicos de la sociedad, resulta sorprendente ver cómo en este campo la velocidad del avance está ralentizada” (Rojano Vera, 18 de abril de 2013, mensaje de blog).

#### ***XIV. 1. Consideraciones finales respecto al proceso***

Se ha tenido la oportunidad de comprobar cómo los docentes que más activamente han colaborado en este estudio eran profesionales muy implicados en su oficio. Manteniendo una actitud proactiva, y prestándose sin reticencias al alumnado. Prueba de ello era que en sus despachos siempre habían algunos alumnos aclarando algunas dudas, o solicitando información respecto a algún tema que tenía que ver con los contenidos que estaban impartiendo otros docentes en otras asignaturas.

Por otro lado, el transcurso de la investigación ha supuesto un aprendizaje más allá de lo que cabría esperar, esto es, del objeto de estudio. Pues en el esfuerzo de cada día de sentarse a redactar, primero el diario de campo, y posteriormente el informe, suponía una actividad de enseñanza y aprendizaje. Se aprende a valorar el esfuerzo de la disciplina, por encima de la sobrevalorada idea romántica de la visita de las musas. Si por ellas fuera este informe no hubiera conocido su fin, y sin embargo aquí está, llegando a su anhelado ocaso.

También el investigador ha podido toparse con él mismo en proceso de empoderamiento de todas esas cualidades que deben formar parte de un investigador: la autodisciplina, la constancia, la amplitud de miras que se requiere para afrontar una investigación donde no se parte de hipótesis, cuando lo que se pretende es descubrir cómo se trabaja con un recurso.

No menos importante ha resultado el proceso de crecimiento en lo referente a la calidad de la redacción, pues también en este aspecto este eterno aprendiz se ha encontrado leyéndose y releándose, y con cada una de esas lecturas se hallaba a un redactor en proceso de crecimiento. En cada lectura se mejoraba el texto, empero había que poner un punto y final en esa dinámica de búsqueda de lo inalcanzable: la satisfacción plena respecto al trabajo.



## BIBLIOGRAFÍA

---

Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de filosofía. Actualizado y aumentado por Giovanni Fornero*. México, D. F.: Fondo de cultura económica.

Aguaded Gómez, J. I. (1993). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios*. Huelva: Grupo Comunicar, Aula de Comunicación I.

Aguaded Gómez, J. I. y Martínez-Salanova Sánchez, E. (1998). *Medios, recursos y tecnología didáctica para la Formación Profesional Ocupacional*. Huelva: Facep.

Smith, A. (Productor). (2009, 9 de junio). El noticiero CBS [Emisión televisiva]. New York, NY: Servicio Central de Radiodifusión.

Aguade Gómez, J. L. (17 de mayo, 2012). *La Aventura del Saber* [Programa de televisión, TVE, La 2] emitida el día 17 de mayo de 2012.

Alba Ambrós, R. B. (2007). *El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

Alberich, E. (2009). *Películas clave del cine histórico*. Barcelona: Robinbook.

Almacellas, M.A. (2004). *Educación con el cine (22 películas)*. Madrid: Ediciones Universitarias Internacionales.

Almeida, M. (6 de mayo de 2013). Estado de Internet a mayo de 2013 [Mensaje de Blog]. Extraído el 20 de agosto de 2013, desde <http://mangasverdes.es/2013/05/06/estado-de-internet-a-mayo-de-2013/>

Alonso Barahona, F. (1992). *Antropología del cine*. Barcelona: Centro de investigaciones literarias españolas e iberoamericanas, C.I.L.E.H.

Alonso, M. L. y Pereira, M. C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 5. Monográfico -Educación Social y Medios de Comunicación-, 5, 2ª época, pp. 127-147.

Altares, G. (1999). *Esto es un infierno: los personajes del cine bélico*. Madrid: Alianza.

Altman, R. (2000). *Los géneros cinematográficos*. Barcelona: Paidós.

A. M. A. N. I. (colectivo) (1994). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.

Amar Rodríguez, V. M. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.

Amar Rodríguez, V. M. (2009). *El cine y otras miradas. Contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual*. Sevilla: Comunicación social ediciones y publicaciones.

Ambròs, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

Amitrano, A. (1998). *El cortometraje en España. Una larga historia de ficciones breves*. Valencia: Filmoteca de la Generalitat Valenciana.

Anónimo. (2012, 29 de octubre). *Denotación y connotación de una imagen*. [Mensaje de Blog]. Extraído el 26 de julio de 2013 desde <http://alfabetizacionvisal.wordpress.com/>

Anónimo. (s.f.). *Diferencia entre secuencia, escena y plano*. [Página Web]. Extraído el 9 de abril de 2014 desde <http://www.manuales.com/manual-de/diferencia-entre-secuencia-escena-y-plano>

Anónimo. (s.f.). *Diferencia entre toma y plano cinematográfico*. [Página Web]. Extraído el 9 de abril de 2014 desde <http://www.manuales.com/manual-de/diferencia-entre-toma-y-plano-cinematografico>

Area, M. (1998). La educación para los medios de comunicación en el currículum escolar, en J. Ballesta, (Coord.), *Los medios de comunicación en el currículum* (pp. 45-112). Murcia: KR.

Arijón, D. (1988). *Gramática del lenguaje audiovisual*. San Sebastián: Escuela de cine y vídeo.

Asociación de Usuarios de Internet (A.U.I). (s. f.). *Estatutos*. [Página Web]. Extraído el 20 de agosto de 2013 desde [http://www.aui.es/?page=aso\\_estatutos](http://www.aui.es/?page=aso_estatutos)

Aub, M. (1985). *Conversaciones con Buñuel: seguidas de 45 entrevistas con familiares, amigos y colaboradores del cineasta aragonés*. Madrid: Aguilar.

Aumont, J. y Marie, M. (1990). *Análisis del film*. Barcelona: Paidós.

Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. y Vernet, M. (1995). *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Ávila Pietrasanta, I. (2010). *Apantallad@s. Manual de Educación para los Medios y Derechos de la Comunicación en radio y video para niños*. México DF: Secretaría de Cultura.

Aznar, H. (1997). El debate en torno a la utilidad de los códigos deontológicos del periodismo. *Anàlisi 20*, pp. 125-144. Extraído el 7 de agosto de 2013 desde <http://ddd.uab.es/pub/analisi/02112175n20p125.pdf>

Baldelli, P. (1970). *El cine y la obra literaria*. Buenos Aires: Galerna.

Balló, J. y Pérez, J. (1997). *La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine*. Barcelona: Anagrama.

Balló, J. (1997). *La semilla inmortal: los argumentos universales en el cine*. Barcelona: Anagrama.

Barrionuevo, C. y Alderete, M. (29 de agosto de 2013). FOUND FOOTAGE, una venganza contra la historia del cine [Mensaje de Blog]. Extraído el 11 de

agosto de 2013 desde <http://aldemarce.tumblr.com/post/9538915638/found-footage-una-venganza-contr-la-historia-del-cine>

Bazin, A. (1991). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.

Ben Driss, Nourddine. (Abril-junio, 2013). Enseñar el cine, sí, ¿pero cómo? *Revista educ@rnos*, 9, 47-54. Extraído el 27 de Agosto de 2013 desde [http://www.revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos9\\_0.pdf](http://www.revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos9_0.pdf)

Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.

Bernabeu Morón, N., Esteban Ruiz, N., Gallego Hernández, L. y Rosales Páez, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid: Mediascopio.

Bocanegra Gastelum, C. O. (2009). Reseña de "La revolución de la riqueza" de Alvin Toffler y Heidi Toffler. *Región y Sociedad*, vol. XXI, núm. 44, pp. 241-246. Extraído el 25 de agosto de 2013 desde <http://www.redalyc.org/pdf/102/10204411.pdf>

Bogdan, R. y Taylor, S. J. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Borau, J. L. (2003). *La pintura en el cine. El cine en la pintura*. Madrid: Ocho y Medio.

Bordwell, D. (1996). *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós.

Bordwell, D. (1999). *El cine de Eisenstein. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós.

Bravo Miralles, F. (febrero de 2010). El cine-fórum como recurso educativo. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 27, 1-11.

Breu, R. (2012). *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Graó.



Breu, R. (2010). *El documental como estrategia educativa. De Flaherty a Michael Moore, diez propuestas de actividades*. Barcelona: Graó.

Brown, J.A.C. (1991). *Técnicas de persuasión: de la propaganda al lavado de cerebro*. Madrid: Alianza.

Browne, S. E. (1989). *El montaje en la cinta de video*. Madrid: Instituto Oficial de Radiotelevisión Española.

Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Buñuel, L. (1982). *Mi último suspiro*. Barcelona: Plaza y Janés.

Buñuel, L. (1993). *El cine, instrumento de poesía*. Teruel: Turia.

Burh, N. (1987). *El tragaluz del infinito. Contribución a la genealogía del lenguaje cinematográfico*. Madrid: Cátedra.

Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.

Busquets, L. (1977). *Para leer la imagen*. Madrid: ICCE.

Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

C.N.I.C.E. (2011). *Publicidad, Educación y Nuevas Tecnologías*. (Informe Nº 12). Ministerio de Educación. Extraído el 3 de agosto de 2013 desde <http://catedu.es/cnice/informes/12/versionpdf.pdf>

Cabanne, P. (1993). *Hombre, Creación y Arte* (Vols. 1-5). Barcelona: Argos-Vergara.

Cabero, J. (1994). Propuestas para la utilización del vídeo en los centros. En J. Ballesta (coord.), *Enseñar con los medios de comunicación*. (89-121). Barcelona: PPU-Diego Marín.

Cabero Almenara, J.: (junio/julio 1998). Propuestas para utilizar el vídeo en los centros. *Comunicación y Pedagogía*, 152, 120-137.

Cabero, J. y Córdoba, M. (2009). Utilización del cine en la formación en valores: propuesta de utilización. En M. Córdoba y J. Cabero. (Coords.), *Cine y diversidad social. Instrumento práctico para la formación en valores*. (pp. 47-57). Sevilla: Mad.

Cabrera Infante, G. (1997). *Cine o sardina*. Madrid: Alfaguara.

Cabrera, J. (1999). *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Barcelona: Gedisa.

Cáceres-Péfaur, B. (2010). Cultura visual y educación. Nuevos desafíos/nuevos paradigmas. *Pensar la educación: Anuario del Doctorado en Educación*, 4, 75-99.

Calvo, T., Fernández, R., Rosón G, (1993). *Educación para la tolerancia*. Madrid: Popular.

Camarero, G. (ed.) (2002). *La mirada que habla (cine e ideologías)*. Madrid: Akal.

Camarero, G. (2009). *Pintores en el cine*. Madrid: Ediciones JC.

Camino J. (1997). *El oficio de director de cine*. Madrid: Cátedra.

Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Austral.

Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda-Anaya.

Cancio Fernández, R. C. (2011). *BOE, cine y franquismo*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Canda Moreno, F. (Coord.) (1999). *Diccionario de Pedagogía y Psicología*. Madrid: Cultural.

Caparrós Lera, J. M. (1997). *100 películas sobre Historia contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial.

Caparrós Lera, J. M. (1999). *Historia crítica del cine español (desde 1897 hasta hoy)*. Barcelona: Ariel.

Caparrós Lera, J. M.; Crusells, M.; Mamblona, R. (2010). *100 documentales para explicar Historia*. De Flaherty a Michael Moore. Madrid: Alianza Editorial.

Carracedo Manzanera, C. (2009). *Diez ideas para aplicar el cine en el aula*. I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP). Universidad China de Hong Kong (CUHK), Hong Kong. Extraído el 31 de Diciembre de 2013 desde [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2009/16\\_aplicaciones\\_03.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/16_aplicaciones_03.pdf)

Carriere, J.C. (1997). *La película que no se ve*. Barcelona: Paidós.

Casado, C. y Colomo, R. (Septiembre, 2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 47. Extraído el 16 de abril 2013 desde <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/casado47.pdf>

Casetti, F. y Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cátala, J. M. (2001). «*Imagen, memoria y fascinación*» en Notas sobre el documental en España, Cerdán J. Y Torreiro, C. (coord.). Málaga, Ocho y Medio.

Cerón Gómez, J. F. (Coord.). (2002). *Años de corto. Apuntes sobre el cortometraje español desde los noventa*. Murcia: Universidad de Murcia.

Cerrato, R. (2006). *Victor Erice. El poeta pictórico*. Madrid: Ediciones JC.

Cine y educación en valores 2.0. (s.a., s.f.). Extraído el 6 de agosto de 2013 desde <http://cineyvalores.fad.es/sobre-el-programa>

Colón Perales, C. (1993). *Introducción a la historia de la música en el cine*. Sevilla: Alfar.

Company J.M. (1987). *El trazo de la letra en la imagen*. Madrid: Cátedra.

Conde Miranda, E. y Iturrate Cárdenes, L. F. (2003). Reacciones emocionales en el cine: el caso de la muerte. *Comunicar*, 20, (pp. 168-172). Huelva: Grupo Comunicar.

Cook, T. D. y Reichardt, CH.S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Coppen, H. (1982). *Utilización didáctica de los medios audiovisuales*. Madrid: Anaya.

Córdoba Pérez, M. y Cabero Almenara J. (Coords.). (2009). *Cine y diversidad social. Instrumento práctico para la formación en valores*. Sevilla: Mad.

Costa, J. y Moles, A. (1991). *Imagen didáctica*. Barcelona: CIAC.

Chatmans, S. (1990). *Historia y discursos. La estructura narrativa en la novela y el cine*. Madrid: Taurus.

Chion, M. (1990). *Cómo se escribe un guión*. Madrid: Cátedra.

Chion, M. (1992). *El cine y sus oficios*. Madrid: Cátedra.

Chomsky, N. (11 de septiembre 2013). Los usos constructivos de internet son pocos. Extraído el 15 de septiembre de 2013 desde: <http://noticias.terra.es/tecnologia/por-que-noam-chomsky-desconfia-de-internet,4dbf0699fa0cf310VgnCLD2000000ec6eb0aRCRD.html>

Dancyger, K. (1999). *Técnicas de edición en cine y video*. Barcelona: Gedisa.

Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington, D.C.: The Oryx Press.

De la Torre, S.; Rajadell, N. Tort, Ll.; Boix, R. Escudero, A.; Portes, M.; Solà, A.; Selva, M.; Jarne, I.; Montoliu, R.; Mohamed, G.; Sabidó, S. (1997). *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro.

De la Torre, S. (1997). ORA. Un modelo interactivo para aprender del medio. En S. De la Torre; N. Rajadell; L. Tort; R. Boix; A. Escudero; M. Porter; A. Solà; M Selva; I. Jarne; R. Montoliu; G. Hohamed y S. Sabidó, *Cine formativo. Una extrategia innovadora para los docentes* (pp. 87-100). Barcelona: Octaedro.

De la Torre, S. (2005). El cambio a través del cine. En S. De la Torre; M. A. Pujol y N. Najadell (Coords.), *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine* (pp. 55 - 74). Madrid: Narcea.

De la Torre, S. y Rajadell, N. (2005). Impacto y cine formativo. En S. De la Torre; M. A. Pujol, y N. Najadell, (Coords.), *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine* (pp. 121 - 136). Madrid: Narcea.

De la Torre, S.; Pujol, M. A.; Rajadell, N. (Coords.). (2005). *El cine, un entorno educativo. Diez años de experiencias a través del cine*. Madrid: Narcea.

De la Torre, S.; Rajadell, N. Tort, Ll.; Medina, J.L.; Puyol, R.; Calahorra, J.; Jarne, I.; Argüelles, M.; Clos, E; Olievella, M.; y Salvatierra, S. (1998). *Cine para la vida. Formación y cambio en el cine*. Barcelona: Octaedro.

De Moragas, M. (1985). *Sociología de la comunicación de masas*. Barcelona: Gustavo Gili.

De Pablos Pons, J. (1980). *Cine didáctico. Posibilidades y Metodología*. Madrid: Narcea.

Del Águila, R. (1997). *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Trotta.

Del Moral, M. E. y Villalustre L. (2013). Alfabetización mediática, participación y responsabilidad frente a los medios de la generación del silencio. *Comunicar*, 40, 173-181.

Del Rey Del Val, P. (2002). *Montaje. Una profesión de cine*. Madrid: Ariel.

- Delclaux, F. (1988). *El silencio creador*. Madrid: Rialp.
- Descartes, R. (2009). *Descartes*. (Colección: Biblioteca de los Grandes Pensadores). Madrid: Gredos. (Versión Original 1637).
- Disney Miller, D. (1961). *Walt Disney*. Madrid: Rialp.
- Dondis, D. A. (1976). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Dorfman, A. (1979). *Para leer al pato Donald*. México D. F.: SigloVeintiuno.
- Dr. Jabberwocky, (9 de enero de 2013). *4 aspectos increíbles de Cloud Atlas*. Extraído el 26 de febrero de 2015 desde <http://elvortex.com/4-aspectos-increibles-de-cloud-atlas/>
- Driss Nourddine, B. (abril-junio, 2013). Enseñar el cine, sí, ¿pero cómo? *Revista educ@rnos*, 9, 47-54.
- Diurandin, G. (1990). *La mentira en la propaganda política y en la publicidad*. Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (1977). *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona: Lumen.
- Echevarria, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- Eisenstein, S. M. (1970). *Reflexiones de un cineasta*. Barcelona: Lumen.
- Eisenstein, S. M. (1987). *La forma del cine*. Madrid: Cátedra.
- Eisenstein, S. M. (1989). *Teoría y técnica cinematográficas*. Madrid: Rialp.
- Eisenstein, S. M. (1990). *El sentido del cine*. México: Siglo XXI.
- Ellul, J. (1995). *Historia de la propaganda*. París: Prensas Universitarias de Francia.

Engels, F, y Marx, K. (2006). *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana (y otros escritos sobre Feuerbach)*. Madrid: Fundación de Estudios Socialistas Federico Engels. (Versión Original 1886).

Erstad, O.; Gilje O. y Arnseth H. C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar*, 40, 89-98.

Espino Barahona, E. A. (diciembre de 2003). Ciegos que ahora ven: Presupuestos teóricos y pistas didácticas para la lectura de la imagen cinematográfica. *Palabra Clave*, 9. Extraído el 2 de agosto de 2013 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64900906>

Europa press. (Madrid, 04 de octubre de 2012). Vasile dice que Mediaset pierde el 35% de todo lo que invierte en cine. Extraído el 15 de mayo de 2014 desde <http://www.europapress.es/cultura/cine-00128/noticia-vasile-dice-mediaset-pierde-35-todo-invierte-cine-20121004162157.html>

Farocki, H. (2013). *Desconfiar de las imágenes*. Buenos Aires: Caja Negra.

Faura García, F. (1990). *El Vídeo en el aula. Las guías didácticas*. Madrid: Seco Olea.

Fernandes J. Gonçalves, A. L. (2009). *Aprender a ver cine: diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación de jóvenes espectadores cinematográficos portugueses*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

Fernández Blanco, V. (1998). *El cine y su público en España. Un análisis económico*. Madrid: Datautor.

Fernández Lorca, F. J. (2006). Solidaridad. *Valores de Cine. Programas para educar en valores a partir del cine. Solidaridad, honestidad, tolerancia*, 1, 4-13.

Fernández Sebastián, J. (1989). *Cine e Historia en el aula*. Madrid: Akal.

Fernández, C. (1976). *Iniciación al lenguaje del cine*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Ferrés i Prats. (2008). *La educación como industria del deseo*. Barcelona: Gedisa.

Ferrés, J. (17 de enero de 2013). Entrevista a Joan Ferrés [Archivo de audio]. Extraído el 7 de agosto de 2013 desde <http://motivarelconocimiento.wordpress.com/a-fondo/joan-ferres-i-prats/>

Ferrés, J. (1995). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.

Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, nº 29, v. XV, 100-107.

Fields. (1995). *El manual del guionista*. Madrid, Plot.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Flores Auñón, J. C. (1982). *El cine otro medio didáctico: (introducción a una metodología para el uso del cine como fuente de las Ciencias Sociales)*. Madrid: Escuela Española.

Flores Juberías, C. (ed.) (2009). *Todos los filmes del presidente. La Presidencia de los Estados Unidos vista a través del cine*. Valencia: Diputación Provincial de Valencia.

Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI de España.

Gallardo Cano, A. (2005). *El cartel y su lenguaje*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

García Amilburu, M. (Coord.). (2009). *Mil mundos dentro del aula. Cine y educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.



García Amilburu, M.; Landeros Cervantes, B. (2011). *Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine*. Pamplona: UNED.

García Barnés, H. (23 febrero, 2013). Una productora de 27 años controla Hollywood. Extraído el 18 de mayo de 2014 desde <http://www.elconfidencial.com/cultura/2013/02/23/una-productora-de-27-anos-controla-hollywood-115342>

García Cuesta, J. (2011). *Las representaciones audiovisuales de los cuentos tradicionales europeos como recurso didáctico de la educación artística en la formación de formadores*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

García Escudero, J. M. (1970). *Vamos a hablar de cine*, Madrid, Biblioteca básica Salvat.

García Fernández, E. C. (1998). *Cine e Historia. Las imágenes de la historia reciente*. Madrid: Arco Libros.

Gaudreault, A. y Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico*. Barcelona: Piados.

Geduld, H. M. (1981). *Los escritores frente al cine*. Madrid: Fundamentos.

Gil de Muro, E. (2006). *De los valores del cine al cine de valores*. Burgos: Monte Carmelo.

Gil-delgado, F. (2001). *Introducción a Skakespeare a través del cine*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Gimferrer, P. (1985). *Cine y literatura*. Madrid: Planeta.

Gispert, E. (2008). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kariós.

Goleman, D.; Kaufman, P. y Ray, M. (2000). *El espíritu creativo*. Barcelona: Industria Gráfica Domingo.

Gómez Mesa L. (1978). *La literatura española en el cine nacional*. Madrid: Filmoteca nacional de España.

Gómez Tarín, F. (s. f.). *El análisis del texto fílmico*. Extraído el 5 de mayo de 2014 desde <http://www.bocc.ubi.pt/pag/tarin-francisco-el-analisis-del-texto-filmico.pdf>

Gómez Tarín, F. y Marzal Felici, J. (s. f.). *Una propuesta metodológica para el análisis del texto fílmico*. Extraído el 5 de mayo de 2014 desde <http://apolo.uji.es/fjgt/TyF%20cine.PDF>

González García, A. (2008). Clases de cine. Compartir miradas en masculino y femenino. *Cuadernos de Educación No Sexista*, 22. Madrid: Instituto de la mujer.

González Lucini, F. (1980). *Música, canción y pedagogía*. Barcelona: edebé.

González Martel, J. (1996). *El cine en el universo de la ética. El cine-fórum*. Madrid: Anaya.

Greene, G. (1983). *El tercer hombre*. Barcelona: Forum.

Grover, R. (1992). *El toque mágico de Disney*. México: McGraw-Hill.

Grupo Comunicar. (1998). El cine en las aulas. *Comunicar*, 11. Huelva: Grupo Comunicar.

Gubern, R. (1993). *Espejo de fantasmas*. Madrid: Espasa.

Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*. Barcelona: Anagrama.

Gubern, R. (1995). *Historia del cine español*. Madrid: Cátedra.

Gubern, R. (1995). *Historia del Cine*. Barcelona: Lumen.

Gubern, R. (2002). *Máscaras de la ficción*. Barcelona: Anagrama.

Guilford, J.P. (1979). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.

Guillén Celis, J. M. (2008). Estudio crítico de la obra: "*La Educación encierra un tesoro*". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *Laurus*, 14(26), 136-167. Extraído el 14 de mayo de 2013 desde

<http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=76111491007>

Gupergui Vidal, J. (2001). *Relaciones y emociones*. Zaragoza: Colección Cuadernos monográficos «Cine salud». Gobierno de Aragón.

Hemingway, E. (s. f.). *Por quién doblan las campanas*. [www.infotematica.com.ar](http://www.infotematica.com.ar). (Primera edición 1940). Extraído el 14 de enero de 2015 desde [www.medellindigital.gov.co/.../Hemingway\\_Ernest\\_Por%20quien](http://www.medellindigital.gov.co/.../Hemingway_Ernest_Por%20quien)

Heredero, C. F. (1993). *Las huellas del tiempo. Cine español 1951-1961*. Valencia: Cinemateca Española/Filmoteca de la Generalitat Valenciana.

Hernández Hernández, F. (s. f.) *Sobre la importancia de la cultura visual en la educación escolar*. Extraído el 8 de agosto de 2013 desde <http://www.guiasensenanzasmedias.es/verpdf.asp?area=plastica&archivo=GR104.pdf>

Hernández, E, Robles, M. C., y Bautista J. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar*, 40, 59-67. Huelva: Grupo Comunicar.

Hernández J. A. (2005). *Cine y literatura. La metáfora visual*. Madrid: JC.

Hernández, P. (2012). *La prehistoria de la ciencia ficción*. Madrid: Rey Lear.

Herrera Laguna, A. (s. f.). *Estrategias didácticas para el uso de la televisión y el vídeo en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. [Documento en línea]. Instituto Politécnico Nacional.

Hueso, A. L. (1998). *El cine y el siglo XX*. Barcelona: Ariel.

Iwins W.M. (1975). *Imagen impresa y conocimiento*. Barcelona: Gustavo Gili.

Jarne, J. (2005). Emociones y cine formativo. En S. De la Torre; M. A. Pujol, y N. Najadell. (Coords.), *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine*. (pp. 137 - 152). Madrid: Narcea.

Jiménez Cortés, R. (2010). «Crear un documental»: diseño de una experiencia didáctica (ECTS) para formar al profesorado en educación inclusiva. *Revista de Educación*, 353, 723-739.

Jiménez Pulido, J. (2001). *El cine como medio educativo*. Madrid: Laberinto

Jones, B., Valdez, G., Nowakowski, J., & Rasmussen, C. (1994). *Proyectos de Aprendizaje y Tecnología para la Reforma Educativa*. Oak Brook, IL: Laboratorio Educativo Regional del Norte Central.

Jurgeson, A. Brunet, S. (1995). *La práctica del montaje*. Barcelona: Gedisa.

Kant, I. (2007). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. San Juan: Pedro M. Rosario Barbosa. (Versión Original 1785). Extraído el 11 de agosto de 2014 desde

[http://pmrb.net/books/kantfund/fund\\_metaf\\_costumbres\\_vD.pdf](http://pmrb.net/books/kantfund/fund_metaf_costumbres_vD.pdf)

Kemp, J. (1973). *Planificación y producción de materiales audiovisuales*. Méjico: Representaciones y servicios de ingeniería.

Keneally, T. (1994). *La lista de Schindler*. Barcelona: La vanguardia.

Konigsberg, I. (2004). *Diccionario Técnico Akal de Cine*. Madrid: Akal.

Lamarca M y Valenzuela J. I. (2008). *Cómo crear una película. Anatomía de una profesión*. Madrid. T&B Editores.

Lane, H. (1995). *El niño salvaje de Aveyron*. Madrid: Alianza.

Lara Nieto, M. del C. (Coord.). (2008). *Adecuación de los estudios de postgrado de Filosofía a los nuevos itinerarios curriculares en la enseñanza*

*secundaria y bachillerato*. Extraído el 2 de julio de 2013 desde <http://www.ugr.es/~filosofia/recursos/innovacion/convo-2007/2008-memoria-grupo-innovacion.pdf>.

Latorre Fortuño, J. M. (2003). *Creatividad*. Colección Cuadernos monográficos «Cine salud». Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Layton, W. (1990). *¿Por qué? Trampolín del actor*. Madrid: Fundamentos.

Ledo, M. y Castelló, E. (2013). La diversidad cultural a través de la Red: el caso del cine identitario. *Comunicar*, 40, 183-191.

León, O. G. y Montero, I. (1994). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Lillo Redonet, F. (1997). *El cine de tema griego y su aplicación didáctica*. Madrid: Ediciones clásicas.

Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.

Lope Salvador, V. (2002). *Tabaco, alcohol y otros consumos*. Colección Cuadernos monográficos «Cine salud». Zaragoza: Gobierno de Aragón.

López Cantos, F. (2007). *El show de Truman. Guía para ver y analizar*. Valencia: Octaedro.

López, L. y Aguaded, M. C. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar*, 44, 187-195.

Loscertales, F. y Núñez, T. (2001). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona: Octaedro.

Loscertales, F. y Bonilla, J. (2009). ¿Por qué el cine se ocupa de los valores? ¿Es útil para educar en valores? En M. Córdoba Pérez y J. Cabero Almenara.

(Coords.), *Cine y diversidad social. Instrumento práctico para la formación en valores*. (pp. 13-28). Sevilla: Mad.

Luque, R. y Domínguez J. J. (2012, 29 de octubre). Cine y universidad: una experiencia desde el mundo estético de Woody Allen. *Comunicación 21, Revista científica de estudios sobre cultura y medios*, 02. Madrid: [documento en línea]. Extraído el 15 de septiembre de 2013 desde <http://www.comunicacion21.com/cine-y-universidad-una-experiencia-desde-el-mundo-estetico-de-woody-allen-2/>

Mallart, J. y Solaz, C. (2005). Cine y educación en valores. En S. De la Torre; M. A. Pujol y N. Najadell. (Coords.), *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine*. (pp. 75 - 92). Madrid: Narcea.

Mallas, S. (1985). *Vídeo y enseñanza*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Margalef Martínez, J. M. (2010). *Retos y perspectivas de la educación mediática en España. La lectura de la prensa escrita en el aula*. Madrid: Proyecto Mediascopio Prensa. IFIE.

Marías J. (1990). *Reflexión sobre el cine*. Discurso del Académico electo, leído en el acto de su recepción pública el día 16 de diciembre de 1990 en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. Extraído el 15 de enero de 2015 desde

[http://www.avizora.com/publicaciones/cine/textos/textos\\_002/0020\\_reflexion\\_sobre\\_cine.htm](http://www.avizora.com/publicaciones/cine/textos/textos_002/0020_reflexion_sobre_cine.htm)

Marina, J. A. (2000). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

Marinello, S. (1992). *El cine y el fin del arte. Teoría y práctica cinematográfica de Lev Kuleshov*. Madrid: Cátedra.

Marta, C., Martínez, E. y Sánchez, L. (2013). La "i-Generación" y su interacción en las redes sociales. Análisis de Coca-Cola en Tuenti. *Comunicar*, 40, 41-48.

Martín Cuenca, M. (2007). *Felipe Vega. Estar en el cine*. Almería: Diputación de Almería.

Martín, M. (2002). *El lenguaje del cine*. Barcelona: Gedisa.

Martínez-Salanova, E. (1981). *Hacia una nueva concepción de la tecnología educativa*. Madrid: ICE de la UPM.

Martínez-Salanova Sánchez, E. (1990). El celuloide no se enrancia, o de cómo llevar el cine a las aulas. *Revista AULARIA de Educación*, nº 6. Almería.

Martínez-Salanova, E. (1995). *La manipulación de la imagen en vídeo, esencial para transmitir el mensaje didáctico*. En J. M. Sancho y L. M. Millán, (Eds.), *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario*. Sevilla: M.C.E.P.

Martínez-Salanova, E. (1996). El vídeo en el aula. *Comunidad Educativa*, 234, 24-27.

Martínez-Salanova, E. (1997). El valor de la imagen en movimiento. Necesidad didáctica de la utilización del cine para una educación en valores. *Comunicar*, 9, 23-35.

Martínez-Salanova, E. (1997). La enseñanza de los valores, la ética y la conducta desde el cine. En J. Ferrés, y P. Maqrqués, (Eds.), *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. (pp. 9-19). Barcelona: Praxis.

Martínez-Salanova, E. (1997). La producción de documentales didácticos para el aprendizaje. *El Formador*, 8, 10-12. Málaga.

Martínez-Salanova Sánchez, E. (Abril, 1997). La práctica del aprendizaje mediante los medios de comunicación. *El Formador*, 7. 4-9. Publicación trimestral de la Federación Andaluza de Centros de Estudios Privados.

Martínez-Salanova, E. (1998). Aprender pasándolo de película. Utilización del cine en las aulas. *Comunicar*, 11, 37-42.

Martínez-Salanova, E. (2001). El cine, otra ventana al mundo. *Comunicar*, 18, 77-83.

Martínez-Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película: una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2003). Valores de la Comunicación y la comunicación en valores. En *Hacia la ciudad educadora*. Actas del congreso Educar en Málaga. (pp. 209-211). Málaga

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2008). Cine e inmigración: Otra ventana abierta para el debate. Cómo expresan los medios de comunicación la emigración, el mestizaje y las relaciones interétnicas. En F. Checa (ed.), *La emigración sale a la calle*. (pp. 231-252). Barcelona: Icaria.

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2009). Gaby, una historia verdadera. Por un sistema educativo normalizado para las personas discapacitadas. En J. Cabero y M. Córdoba (coord.), *Cine y Diversidad Social. Instrumento práctico para la formación en valores de Varios*. Sevilla: Mad.

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2009). Representaciones cinematográficas sobre el derecho a una educación obligatoria, sin exclusiones, digna y solidaria. El derecho a la educación como lo ha tratado el cine. En M. J. Bermuz Beneitez (coord.), *El cine y los derechos de la infancia*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Martínez-Salanova, E. (s. f.). *Haciendo cine en el aula*. Extraído el 5 de enero de 2015 desde

<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/haciendocine1.htm>



Mascelli, J. V. (1998). *Los cinco principios básicos de la cinematografía. Manual del montador de cine*. Barcelona: Bosch.

Masterman, L. (1980). *Teaching About Television*. London: Macmillan.

Mcgrath, D. (2001). *Montaje & postproducción*. Barcelona: Océano.

Mcluhan, M. (1992). *El medio es el masaje. Un inventario de efectos*. Barcelona: Paidós.

Méndez Leite, F (1985). *Historia del cine español en 100 películas*. Madrid: Jupey.

Merrill, J. C.; Lee, J. y Friedlander, E. J. (1992). *Medios de comunicación social: Teoría y práctica en Estados Unidos y en el mundo*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Mesa, M. (1990). *Tercer mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid: Cruz Roja.

Metz (1973). *Lenguaje y cine*. Barcelona: Planeta.

Mialaret, G. (Dir.). (1984). *Diccionario de ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-tau.

Middaugh E. y Kahne, J. (2013). Nuevos medios como herramienta para el aprendizaje cívico. *Comunicar*, 40, 99-108.

Miller, P. P. (1985). *La supervisión del guión*. Madrid: IORTV.

Moguel González, M. C. y Amar Rodríguez, V. M. (abril-junio, 2013). Educar con el cine en educación infantil. *Revista educ@rnos*, 9, 11-32. Extraído el 27 de Agosto de 2013 desde [http://www.revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos9\\_0.pdf](http://www.revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos9_0.pdf)

Moix, T. (1995). *La gran historia del cine*. Madrid: Blanco y negro.

Moliner, M. (1990). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Mongin, O. (1998). *Violencia y cine contemporáneo: ensayo sobre ética e imagen*. Barcelona: Paidós.

Montes de Oca, T. (1996). *La pesadilla roja: cine anticomunista norteamericano*. San Sebastián: Festival Internacional de cine de Donostia-San Sebastián.

Montes del Castillo, A. (2001). Films Etnográficos. La construcción audiovisual de las "otras culturas". En *Comunicar* 16, 79-87.

Mora, F. (2014). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Morell Moll, T. (2009). *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?* Alicante: Editorial Marfil.

Moreno Martín, F. y Muiño, L. (2003). *El factor humano en pantalla: un paseo por la psicología desde el patio de butacas*. Madrid: Editorial Complutense.

Murillo Mas, J. F. (16 mayo, 2008). Clase de repaso. [Clase oral con debate]. Asignatura Didáctica General.

Murillo Mas, J. F. (2002). *Análisis de la formación permanente institucional del profesorado, en el ámbito de los CEP andaluces, en el marco de la reforma educativa*. (Tesis doctoral). Málaga: UMA.

Murillo Mas, J.F. y Sola, M. (s.f.). *Las TIC en clase: la última reconversión de los innovadores*. [Entrevista realizada por Saray Arias para el Suplemento Escuela, número 3.941 (632). Publicado en el blog de Miguel Sola. Documento en línea]. Extraído el 28 de julio de 2013 desde <http://miguelsola.blogspot.com.es/p/documentos.html>

Norden, Martín, F. (1998). *El cine del aislamiento. El discapacitado en la historia del cine*. Madrid: Fundación Once.

Nueva Enciclopedia Larousse (1981). Barcelona: Planeta.

Ohanian, T. A. (1996). *Edición digital no lineal*. Madrid: Instituto Oficial de Radiotelevisión Española.

Onfray, M. (2005). *Antimanual de filosofía*. Madrid: Edaf.

Ortega Campos, I. (1987). *La imagen en el taller de imagen*. Jaén: Fundación Paco Natera.

Ortega y Gasset, J. (1983). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Alianza editorial. (Obra original publicada en 1923).

Ortega y Gasset, J. (2005). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Alianza editorial. (Obra original publicada en 1914).

Ortega, P. y otros (1990). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.

Pablos Pons, J. de (1980). *Cine didáctico. Posibilidades y Metodología*. Madrid: Narcea.

Pachón Ramírez, A. (1992). *La música en el cine contemporáneo*. Badajoz: Diputación Provincial.

Paredes Badía, I y Montero Martínez, J. F. (2011). *Imágenes de la revolución. La inglesa y el duque, Eric Rohmer / La Commune (París, 1871), Peter Watkins*. Santander: Asociacion Shangrila textos aparte.

Paz M. A. y Montero J. (1999). *Creando la realidad. El cine informativo 1895-1945*. Barcelona: Ariel Comunicación.

Parés i Maicas, M. (1992). *Introducción a la comunicación social*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias, S.A.

Parra, G. (2001). *La gran conspiración. El cine como imagen de nuestro tiempo*. Madrid: Celeste, RNE3.

Payan, M. J. (2005). *Las 100 mejores películas españolas de la Historia del Cine*. Madrid: Cacitel.

Paz, M. A.; Montero, J. (2002). *Creando la realidad. El cine informativo 1895-1945*. Barcelona: Ariel.

Peña-Ardid C. (1992). *Literatura y cine*. Madrid: Cátedra.

Pequeño Larousse Ilustrado (1978). México: Larousse.

Pereira Domínguez, M.C. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. Barcelona: PPU.

Pereira Domínguez, M.C. (2009). El valor social del cine en la infancia. En M. Raposo (coord.), *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula*. (pp. 17-38). Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas SA.

Pereira Domínguez, M. C. y Marín Valle, M. V. (2001). Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria. *Teoría de la Educación*. Salamanca, vol. 13, pp. 233-255

Pérez Adán, J. (ed.). (2004). *Cine y sociedad. Prácticas de Ciencias Sociales*. Madrid: Ediciones Universitarias Internacionales.

Pérez Bustamante, B. (2012, 25 de octubre). El Live cinema: Hacia el transmedia y la desaparición de la forma. *Comunicación 21*, 02. Extraído el 15 de Septiembre de 2013 desde <http://www.comunicacion21.com/el-live-cinema-hacia-el-transmedia-y-la-desaparicion-de-la-forma/>

Pérez Perucha, J. (1995). *Huellas de luz*. Barcelona: Diorama.

Piqueras, M. J. y Ortiz A. (1995). *La Pintura en el cine*. Barcelona: Paidós.

Platas Tasende A. M. (Coord.). (1994). *Literatura, cine, sociedad. Textos literarios y fílmicos*. A Coruña: Tambre.

Población Sáez, A. J. (2006). *Las matemáticas en el cine*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones y Real Sociedad Matemática Española.

Polifemo-Caeci. (2005). *Literatura española. Una historia de cine*. Madrid: Polifemo.

Polifemo-Caeci. (2007). *La historia de España a través del cine*. Madrid, Polifemo.

Porter, M.; González, P. y Casanovas, A. (1994). *Las claves del cine y otros medios audiovisuales*. Barcelona: Planeta.

Prats, L. (2005). *Cine para educar*. Barcelona: Belacqua.

Pudovkin, V. (1957). *Lecciones de cinematografía*. Madrid: Rialp.

Pulaski, M.A. (1989). *El desarrollo de la mente infantil según Piaget*. Barcelona: Paidós.

Punset, E. (6 de junio, 2006). *Ciencia y competencia emocional*. Extraído el 16 de abril desde <http://www.eduardpunset.es/36/general/ciencia-y-competencia-emocional>

Rajas, M. y Álvarez, S. (Coords.). (2013). *Tecnologías audiovisuales en la era digital*. Madrid: Fragua.

Ramonet, I. (2006). *Propagandas silenciosas. Masas, televisión y cine*. La Habana: Fondo Cultural Alba.

Raposo Rivas (Coord.). (2009) *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula*. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas SA.

Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española* (21a. ed.). Madrid: Espasa-Calpe.

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura el bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. (BOE 6-11-2007)

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Reardon, K. (1983). *La persuasión en la comunicación: teoría y contexto*. Barcelona: Paidós.

Recasens, J. (Enero 17, 2013), [Mensaje de blog]. Extraído el 31 de agosto de 2013 desde  
<http://motivarelconocimiento.wordpress.com/2013/01/17/competencia-mediatica/>

Rega, M. y otros (1993). *Xenofobia y Racismo*. Área de conocimiento y del medio. Materiales Curriculares de Enseñanza Primaria Obligatoria. Libros del Alumno y del profesor. Madrid: Editorial Popular.

Reia-Baptista, V. (2012). La alfabetización fílmica: apropiaciones mediáticas con ejemplos de cine europeo. *Comunicar*, 39, 81-90.

Reisz, K. (1980). *Técnica del montaje cinematográfico*. Madrid: Taurus.

Rita Gomes, A. (Abril-junio, 2013). El uso del cine en prácticas de producción de conocimiento. *Revista educ@rnos*, 9, 33-46. Extraído el 27 de Agosto de 2013 desde  
[http://www.revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos9\\_0.pdf](http://www.revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos9_0.pdf)

Rivas Flores, J. I. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Development and Educational Psychology*. INFAD Revista de psicología. 7(1), 487-494.

Rivas Flores, J. I. (Coord.). (2013). *La identidad profesional de los estudios de profesorado*. Trabajo presentado en el I Seminario internacional REUNI+D: Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación, Barcelona, 11 de octubre. Extraído el 15 de junio de 2014 desde  
<http://som.esbrina.eu/reunited/docs/coms/FOR08-PROCIE.pdf>

Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (Coords.). (2010). *Voz y educación La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

Rivera, J. A. (2004). *Lo que Sócrates diría a Woody Allen*. Espasa (col. Cine y Filosofía). Barcelona: Espasa.

Robb, D. L. (2006). *Operación Hollywood. La censura del Pentágono*. Barcelona: Océano.

Rodriguez, Á. y Seoane, J. (1989). *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alambra.

Rodríguez Serrano, A. (2014). Educar Mediante las Imágenes de la Barbarie: La Problemática de los Textos Audiovisuales del Holocausto como Herramientas Docentes. *UT Revista de Ciències de l'Educació*, diciembre 2014, 75-92.

Rohrer, G. (Productor), Gómez Valdés, S. (Director). (2012, 17 de mayo). Competencia mediática. *La Aventura del Saber*, TVE, La 2. [Programa de televisión]. Extraído el 7 de agosto de 2013 desde

<http://www.youtube.com/watch?v=7iJqBvhjQW0>

Rojano Vera, R. (18 de abril de 2013). Comentario al artículo de Santos Guerra “*Islotes de palabras*” [Mensaje de Blog]. Extraído el 28 de mayo de 2013 desde

<http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2013/04/13/islotes-de-palabras/>

Romaguera I, Ramió, J. (1999). *El lenguaje cinematográfico. Gramática, géneros, estilos y materiales*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Romaguera, J.; Rimbau, E. (eds.). (1983). *La Historia y el Cine*. Barcelona: Fontamara.

Romea, C. (2005). El cine como elemento educativo y formativo. En De la Torre, S.; Pujol, M. A. y Najadell, N. (Coords.), *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine*. (pp. 37 - 53). Madrid: Narcea.

Romero, A. y Giménez, M. (2004). Cómo Analizar un Film. En A. Romero (dir.). (2005). *De Artes y Pasiones*. Buenos Aires. [www.deartesypasiones.com.ar](http://www.deartesypasiones.com.ar)

Rosenstone, Robert A. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la Historia*. Barcelona: Ariel.

Rossellini, R. (1979). *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo: escritos sobre cine y educación*. Barcelona: Gustavo Gili.

Rowlands, A. (1991). *La continuidad en cine y televisión*. Madrid: Centro de Formación de RTVE/IORTV.

Rubio, L., Carmona, L. M. y Mena, J. L. (2003). *El cine sobre pieles rojas y su verdadera historia*. Madrid: Cacitel.

Salvador Marañón, A. (1997). *Cine, Literatura e Historia. Novela y cine: recursos para la aproximación a la Historia Contemporánea*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Sánchez Herrera, J. (s. f.). *El comentario de film*. Extraído el 10 de agosto de 2013 desde [http://fjsher.webs.ull.es/materiales/apoyo\\_Comentario\\_del\\_Film.pdf](http://fjsher.webs.ull.es/materiales/apoyo_Comentario_del_Film.pdf)

Sánchez, J. L. (1996). *Fábricas de la memoria. Introducción crítica al cine*. Madrid: San Pablo.

Sánchez, J. L. (2004). *Diccionario temático del cine*. Madrid: Cátedra.

Sánchez, J. L. (2006). *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza.

Sánchez-Biosca, V. (1995). *Una cultura de la fragmentación. Pastiche, relato y cuerpo en el cine y la televisión*. Valencia: Filmoteca de la Generalitat Valenciana.

Sánchez-Biosca, V. (1996). *El Montaje cinematográfico*. Barcelona: Paidós.

Sánchez-Navarro, J. y Hispano, A. (2001). *Imágenes para la sospecha. Falsos documentales y otras piruetas de la no-ficción*. Barcelona: Glénat.



Sand, S. (2004). *El siglo XX en pantalla. Cien años a través del cine*. Barcelona: Crítica.

Sangro Colón, P. (2000). *Teoría del montaje cinematográfico: textos y textualidad*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca/Caja Duero.

Santos Guerra, M. A. (1984). *Imagen y educación*. Madrid: Anaya.

Santos Guerra, M. A. y Arenas Fernández, G. (Coords.). (1997). *El crisol de la participación: investigación sobre la participación en consejos escolares de centro*. Madrid: Escuela Española.

Santos Guerra, M. A. (2013). *La escuela sin muros*. Málaga: Ediciones Aljibe

Santos Guerra, M. A. (13 de abril de 2013). *Islotes de palabras* [Mensaje de Blog]. Extraído el (18 de abril de 2013) desde <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2013/04/13/islotes-de-palabras/>

Sartori, G. (1998). *Homo videns, la sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

Scolari, C. A. (2013, 01 de Septiembre). *Entrevista a Rossana Reguillo: jóvenes, sociedad digital y política*. Extraído el 15 de septiembre de 2013 desde <http://hipermediaciones.com/2013/09/01/entrevista-a-rossana-reguillo-jovenes-sociedad-digital-y-politica/>

Schnitzer, L.; Schnitzer, J. y Martin, M. (1975). *El cine soviético visto por sus creadores*. Salamanca: Sígueme.

Secretaría de Apoyo Académico. Extraído el 7 de agosto de 2013 desde <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/usotv.pdf>

Seguin, Jean-Claude (2003). *Historia del cine español*. Madrid: Acento (col. Flash).

Sequeiros, L. (1997). *Educación para la solidaridad*. Barcelona: Octaedro.

Solomon, J. (2002). *Peplum. El mundo antiguo en el cine*. Madrid: Alianza Editorial.

Smith, F. (1994). *De cómo la educación apostó por el caballo equivocado*. Buenos Aires: Digné.

Spoto, D. (1984). *Alfred Hitchcock*. Barcelona: Ultramar.

Stornaiuolo, A.; DiZio, J. K. y Hellmich, E. A. (2013). Desarrollando la comunidad: jóvenes, redes sociales y escuelas. *Comunicar*, 40, 79-88.

Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes educación.

Taddei, N. (1979). *Educación con la imagen. Panorama metodológico de educación a la imagen y con la imagen*. Madrid: Marova.

Tarkovski, A. (1991). *Esculpir en el tiempo*. Madrid: Rialp.

Taylor, W. (1993). *Charles Chaplin*. Barcelona: Ultramar.

Tejero, J. (2003). *¡Este rodaje es la guerra!* Madrid: T&B Editores.

Thomas F. y Johnston, O. (1995). *The illusion of life: Disney animation*. New York: Hyperion.

Thompson, R. (2001). *Manual de montaje*. Madrid: Plot.

Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. Bogotá: Plaza & Janes.

Tolchinski Landsman, L.; Rubio Hurtado, M. J. y Escofet Roig, A. (2002). *Tesis, tesinas y otras tesituras. De la pregunta de investigación a la defensa de la tesis*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Torrance-Myers (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Educación Abierta-Santillana.

Torres, A. (1995). *100 años de cine*. Madrid: Alianza editorial.

Tort I Raventós, Ll. (1996). El cine de informar a formar. En S. de la Torre (Coord.), *Cine formativo: una estrategia innovadora para los docentes*. (pp. 29 - 34). Barcelona: Octaedro.

Tuvilla, J. (1994). *La escuela: instrumento de paz y solidaridad*. Sevilla: MCEP.

Tuvilla Rayo, J. (1995). *Propuesta de educación para la paz y los derechos humanos*. Sevilla: Cecja.

Tuvilla Rayo, J. (1997). Derechos Humanos y medios de comunicación. *Comunicar*, 9, 77-86.

Tyler, P. (1973). *El cine underground*. Barcelona: Planeta.

Vaccaro, J.; y Valero, T. (2011). *Nos vamos al cine. La película como medio educativo*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Valero Martínez, T. (s. f.). *Propuesta didáctica*. Extraída el 18 de mayo de 2014 desde [http://www.cinehistoria.com/propuesta\\_didactica.pdf](http://www.cinehistoria.com/propuesta_didactica.pdf)

Valero Martínez, T. (2010). *Historia de España Contemporánea vista por el cine*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Vals Gorina, M.y Padrol, J. (1996). *Música y cine*. Barcelona: Salvat.

Vázquez, I.; Aldea, S. (1991). *Estrategia y manipulación del lenguaje: análisis pragmático del discurso publipropagandístico*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Vela León, J. A. (2000). *Cine y mito. Una indagación pedagógica*. Madrid: Laberinto.

Verlee Williams L. (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Vertov, D. (1974). *El cine ojo*. Madrid: Fundamentos.

- Vertov, D. (1974). *Memorias de un cineasta bolchevique*. Barcelona: Labor.
- Vial, J. (1984). Cine club. En Mialaret, G. (Dir.). (1984). *Diccionario de ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-tau.
- Villain, D. (1994). *El montaje*. Madrid: Cátedra.
- VV. AA. (1981). *Nueva Enciclopedia Larousse*. Barcelona: Planeta.
- VV. AA. (1982). *Historia universal del cine*. Barcelona: Planeta.
- VV. AA. (1994). *Historia del cine*. Madrid: País Aguilar.
- VV. AA. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas. La lectura de la prensa escrita en el aula*. Madrid: IFIIE.
- VV. AA. (s.f.). *Síndrome de Stendhal*. Wikipedia. Extraído el 16 de abril desde [http://es.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome\\_de\\_Stendhal](http://es.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome_de_Stendhal)
- VV.AA. (1998). *Cine para la vida. Formación y cambio en el cine*. Barcelona: Octaedro.
- VV.AA. *Érase una vez el cine. Un día de cine*. IES Pirámide de Huesca.
- Extraído el 25 de septiembre de 2013 desde <http://catedu.es/undiadecine-alfabetizacionaudiovisual/Web/guiasdidacticas/Eraseunavezelcine.pdf>
- VV.AA. (2001). *Imágenes para la sospecha*. Barcelona: Glénat.
- VV.AA. (2004). *Qué sabe usted de... Cine*. Buenos Aires: Longseller.
- Wilson, C.; Grizzle, A.; Tuazon, R.; Akyempong, K.; Cheung, Ch. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para Profesores*. París: Unesco.

Wolf, M. (1991). *La investigación de la comunicación de masas*. Extraído el 15 mayo desde <http://casamdp.files.wordpress.com/2013/08/wolf-investigacion-de-la-comunicacion-de-masas.pdf>

Wolf, M. (1991). *La investigación de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.

Zaplana Marín, A. (2005). *Profesores en el cine*. Badajoz: Departamento de publicaciones de la Diputación de Badajoz.

Zumalde, I. (2011). *La experiencia fílmica. Cine, pensamiento y emoción*. Madrid: Cátedra.

Zunzunegui Díez, S. (1999). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.



# LEGISLACIÓN

---

Constitución Española. (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA nº 252 de 26 de diciembre de 2007).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 4-5-2006).  
Extraído el 5 de agosto de 2013 desde  
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE-10-12-2013).





# FILMOGRAFÍA

---

Amenabar, A. (director). (2009). *Ágora* [Cinta cinematográfica]. España: Telecinco Cinema / Mod Producciones / Himenóptero.

Andy Wachowski, A. y Wachowski, L. (directores). (1999). *Matrix* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Warner Bros / Village Roadshow Pictures / Groucho II Film Partnership.

Anónimo. (2013). *Three Billy-Goats* [DVD]. España: Oxford University Press España, S.A.

Apted, M. (director) (1994). *Nell* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: 20th Century Fox.

Armendáriz, M. (director). (1990). *Las cartas de Alou* [Cinta cinematográfica]. España: Elías Querejeta P.C.

Barratier, C. (director). (2004). *Los chicos del coro* [Cinta cinematográfica]. Francia: Galatée Films / Pathé Renn Productions / France 2 Cinéma / Novo Arturo Films.

Bollaín, I. (director). (2003). *Te doy mis ojos* [Cinta cinematográfica]. España: La Iguana / Alta Producción.

Cameron, J. (director). (2009). *Avatar* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: 20th Century Fox

Cantet, L. (director). (2008). *La clase* [Cinta cinematográfica]. Francia: Haut et Court.

Cassavetes, N. (director). (2004). *El diario de Noa* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: New Line Cinema.

Costner, K. (director). (1990). *Bailando con lobos* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Orion Pictures / Tig Productions.

Cuerda, J. L. (director). (1999). *La lengua de las mariposas* [Cinta cinematográfica]. España: Sogetel / Las Producciones del Escorpión / Grupo Voz.

Doin, G. (director). (2012). *La educación prohibida* [Cinta cinematográfica]. Argentina: Eulam Producciones.

Eastwood, C. (director). (2004). *Million Dollar Baby* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Warner Bros Pictures / Laskeshore Entertainment / Malpaso Productions.

Fincher, D. (director). (2010). *La red social* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Columbia Pictures / Relativity Media / Scott Rudin Productions / Michael De Luca Productions / Trigger Street Productions.

Fincher, D. (director) (2010). *La red social* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Columbia Pictures, Relativity Media, Scott Rudin Productions, Michael De Luca Productions y Trigger Street Productions.

Forman, M. (director). *Hair* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: MGM / UA.

Gansel, D. (director). (2008). *La Ola* [Cinta cinematográfica]. Alemania: Rat Pack Filmproduktion.

Haggis, P. (director). (2004). *Crash* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Lions Gate Films.

Kaye, T. (director). (1998). *American History X* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: New Line Cinema.

Kaye, T. (director). (2011). *El profesor* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Paper Street Films / The Group Entertainment / Kingsgate Films.

Khan, A., y Gupte, A. (directores). (2007). *Cada niño es especial* [Cinta cinematográfica]. India: Aamir Khan Productions, PVR Pictures.

Kubrick, S. (director). (1957). *Senderos de gloria* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: MGM presenta una producción Bryna Productions.

LaGravenese, (director). (2007). *Diarios de la calle* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Paramount Pictures / MTV Films / Jersey Films.

Lara Polop, F. (director). (1982). *El cabezota* [Cinta cinematográfica]. España: Francisco Lara Polop / Impala S.A. / Oro Films.

Leder, M. (director). (2000). *Cadena de favores* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures / Bel-Air Entertainment present a Tapestry Films Production.

Levinson, B. (director). (1988). *Rain Man* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: United Artists.

Lumet, S. (director). (1957). *Doce hombres sin piedad* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Metro-Goldwyn-Mayer / Orion-Nova Productions.

Luque, R. y Domínguez, J. J. (directores). (Libro: José Carlos Carmona). (2006). *El proyecto Manhattan* [Cinta cinematográfica]. España: Universidad Rey Juan Carlos.

Makhmalbaf, S. (directora). (2003). *A las cinco de la tarde* [Cinta cinematográfica]. Irán: Coproducción Irán-Francia.

Mañas, A. (director). (2000). *El bola* [Cinta cinematográfica]. España: Tesela P.C.

Martín Patino, B. (director). (1971). *Canciones para después de una guerra* [Cinta cinematográfica]. España: La Linterna Mágica S.L.

Mendes, S. (director). (1999). *American Beauty* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Jinks/Cohen Company.

Miller, G. (director). (1992). *El aceite de la vida* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Universal Pictures.

Molina, C. (director). (2010). *De mayor quiero ser soldado* [Cinta cinematográfica]. España: Coproducción España-Italia; Canónigo Films / Produzione Straordinaria.

Nelson, J. (director). (2001). *Yo soy Sam* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: New Line Cinema.

Philibert, N. (director) (2002). *Ser y tener* [Cinta cinematográfica]. Francia: Le Studio Canal+.

Puenzo, L. (director). (1985). *La historia oficial* [Cinta cinematográfica]. Argentina: Historias Cinematográfica / Progress Communications.

Sala, X. (director). (2005). *Hiyab* [Cinta cinematográfica]. España: Xavi Sala P.C.

Salles, W. (director). (2004). *Diarios de motocicleta* [Cinta cinematográfica]. Argentina: Coproducción Argentina-USA-Chile-Perú; Filmfour / South Fork Pictures / Tu Vas Voir Production.

Schumacher, J. (director). (1993). *Un día de furia* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures.

Tavernier, B. (director). (1999). *Hoy empieza todo* [Cinta cinematográfica]. Francia: Les Films Alain Sarde / Little Bear / TF1 Films Production.

Trueba, D. (director). (2004). *Cerrar los ojos* [Cortometraje de la serie ¡Hay motivos!]. España: Trueba, D.

Truffaut, F. (director). (1970). *El pequeño salvaje* [Cinta cinematográfica]. Francia: Les Films du Carrosse.

Van Sant, G. (director). (1997). *El indomable Will Hunting* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Miramax International presenta una producción Lawrence Bender.

Vaughan, T. (director). (2009). *Medidas extraordinarias* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: CBS Films / Double Feature Films.

Watkins, P. (director). (2000). *La Commune (Paris 1871)* [Cinta cinematográfica]. Francia: 13 Productions / La Sept-Arte / Le Musée d'Orsay.

Weigel, J. (director) (2009). *El circo de la mariposa* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Joshua Weigel, Rebekah Weigel y Angie Alvarez.

Weir, P. (director). (1989). *El club de los poetas muertos* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Touchstone Pictures / Silver Screen Partners IV.

Werner, P. (director) (2008). *Al frente de la Clase* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Hallmark Hall of Fame Productions, McGee Street Productions y CBS Television Network.

Winterbottom, M. y Whitecross, M. (directores). (2009). *La doctrina del shock* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Renegade Pictures.

Yimou, Z. (director). (1999). *Ni uno menos* [Cinta cinematográfica]. China: Guangxi Film Studio / Film Productions Asia.

# WEBGRAFÍA

---

<http://auladecine.es/>

<http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/web/>

<http://recursostic.educacion.es/gauss/web/indice.htm>

<http://leer.es/>

<http://catedu.es/undiadecine-alfabetizacionaudiovisual/Web/guiasdidacticas.html>

<http://edukacine.blogspot.com.es/>

<http://www.aui.es/>

<http://www.cinehistoria.com/>

<http://cineyvalores.fad.es/>

<http://www.cinemaperaestudiants.cat/es/recursos-red/5/peliculas/la-red-social/>

<http://www.education.gouv.fr/cid978/la-direction-generale-de-l-enseignement-scolaire.html#Missions>

<http://www.filmaffinity.com>

<http://www.manuales.com/>

<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion>

<http://www-static.cc.gatech.edu/-asb/thesis/>

<https://es.wikipedia.org/>





## CINE Y EDUCACIÓN

### RAÚL ROJANO VERA

Vivimos en una iconosfera. Un pequeño grupo de profesionales de la imagen elaboran para toda la población innumerables documentos que se devoran sin disponer del necesario dominio de los códigos lingüísticos que le son propios. De ahí que seamos fácilmente manipulados. De ahí también que tengamos escasos criterios de discernimiento sobre lo que es de calidad y lo que es bazofia cinematográfica. Y, por supuesto, la incapacidad general para elaborar documentos en los códigos lingüísticos de la imagen. Es fundamental, pues, la formación cinematográfica para discernir, para disfrutar y para expresarse.

Estas inquietudes me han llevado a realizar una larga investigación sobre la utilización del cine como instrumento didáctico en la formación de los futuros maestros y maestras. Y he elegido como campo de trabajo la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

La incursión en las lecturas, la exploración del quehacer didáctico en la utilización del cine que hacen los profesores y profesoras de la Facultad me han permitido llegar a un conjunto de conclusiones a las cuales se encadenan nuevas preguntas e inquietudes. Toda tesis podría llevar el siguiente subtítulo: Preguntas y respuestas y preguntas.

TESIS DOCTORAL  
MALAGA, 2015